

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт иностранных языков  
Кафедра профессионально - ориентированного языкового образования

Пашкова Александра Дмитриевна

**Речевые стратегии дискредитации ключевых фигур  
реформы образования России и США в медийном  
дискурсе**

Выпускная квалификационная работа  
(магистерская диссертация)

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой

---

подпись

Руководитель  
магистерской программой

---

подпись

---

дата

Научный руководитель:  
Макеева Светлана Олеговна  
к.филол.н., доцент, зав.каф.  
КАЯМиП УрГПУ

---

подпись

Екатеринбург 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРАТЕГИИ ДИСКРЕДИТАЦИИ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ .....	9
1.1. Опорные понятия термина «дискурс» в комплексе существующих подходов .....	9
1.2. Проблема типологизации дискурсов.....	14
1.3. Медийный дискурс .....	17
1.4. Политический дискурс.....	20
1.5. Педагогический дискурс.....	23
1.6. Стратегия дискредитации, ее тактики и языковые средства реализации.....	26
1.7. Оценка как ключевое средство языкового воплощения стратегии дискредитации .....	29
Выводы.....	38
ГЛАВА 2. СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КАТЕГОРИИ ОЦЕНКИ В РАМКАХ СТРАТЕГИИ ДИСКРЕДИТАЦИИ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РУССКОМ И АМЕРИКАНСКОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ .....	40
2.1. Выявление основных сфер-мишеней оценки в отношении деятелей и реформы образования в медиа-дискурсе России.....	41
2.2. Специфика представления категории оценки в рамках стратегии дискредитации министра и реформы образования в России .....	45

2.2.1. Определение доминирующего вида оценки в аспекте стратегии дискредитации.....	45
2.2.2. Актуализация базовых педагогических ценностей как частный случай реализации стратегии дискредитации.....	49
2.2.3. Средства создания речевого образа, их значение в процессе реализации стратегии дискредитации.....	51
2.2.4. Оценочные предикаты дискредитации личности и деятельности Д.В. Ливанова.....	52
2.2.5. Аксиологические комментарии как тактика дискредитации реформы образования и ее деятелей.....	53
2.3. Выявление основных сфер-мишеней оценки в отношении деятелей и реформы образования в медиа-дискурсе США.....	55
2.4. Специфика представления категории оценки в рамках стратегии дискредитации деятелей и реформы образования США .....	60
2.4.1. Определение доминирующего вида оценки в аспекте стратегии дискредитации .....	60
2.4.2. Актуализация базовых педагогических ценностей как частный случай реализации стратегии дискредитации .....	64
2.4.3. Средства создания речевого образа, их значение в процессе реализации стратегии дискредитации .....	66
2.4.4. Оценочные предикаты дискредитации деятелей и реформы образования США.....	68
2.4.5. Аксиологические комментарии как тактика дискредитации реформы образования и ее деятелей .....	70
Выводы.....	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	74
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	78
ИСТОЧНИКИ МАТЕРИАЛА.....	88
СПИСОК СПРАВОЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	90

## ВВЕДЕНИЕ

Данная работа посвящена сравнительно-сопоставительному исследованию языковых средств, используемых в ходе реализации стратегии дискредитации в отношении ключевых фигур реформы образования на материале российских и американских публикаций в средствах массовой информации.

С учетом реалий современного общества, СМИ безоговорочно занимают неотъемлемую часть жизни человека. Телевещание, радио, ГИС «Интернет» и пресса несут одну из наиболее значимых в настоящее время функций – информационную и одновременно создают фундамент для формирования общественного мнения с последующим воздействием на него. Вместе с тем, «демократизация общественной жизни России сделала почти каждого жителя страны участником политических процессов, а политическую коммуникацию - предметом массового интереса» [Чудинов, 2006: 6]. В данных условиях, посредством освещения через СМИ, в сознании граждан моделируется образ политика, формируется оценка его деятельности и ее результатов, направленная на определенную социальную группу. В связи с этим, особый интерес представляет изучение используемых в СМИ коммуникативных стратегий и тактик.

В настоящей работе мы обратимся к стратегии дискредитации, реализация языковых средств которой широко распространена в медиа-политическом дискурсе. Посредством данной стратегии адресат получает направленный информационный продукт, провоцирующий вызов негативного восприятия объекта, либо его деятельности. Вместе с тем, стратегия дискредитации всегда проецирует в себе имплицитную или эксплицитную оценку происходящего политического события или личности политика. Трудно переоценить роль оценки в медиа-политическом дискурсе, так как можно утверждать, что нет ни одного политически направленного

текстового материала, который так или иначе не содержал бы оценочного компонента. Принимая во внимание указанные условия, а также особенности изучаемого материала, считаем целесообразным построить наше исследование по принципу от общего к частному, а именно: рассмотреть репрезентацию категории оценки в рамках стратегии дискредитации.

Кроме того, особого внимания заслуживает специфика исследуемого материала, сочетающего в себе черты политического, медийного и педагогического дискурсов. Отметим, что, не смотря на наличие большого количества работ, рассматривающих один из данных видов коммуникации или их слияние, функционирование оценочной лексики в контексте стратегии дискредитации, реализуемой на стыке медийного, политического и педагогического дискурсов пока не получило исчерпывающего описания. В связи с этим, **актуальность исследования** заключается в том, что оно выполнено в русле и при тесном взаимодействии современных направлений лингвистической науки: теории дискурса, медиалингвистики, политической лингвистики, теории педагогического дискурса и аксиологии – что позволяет реализовать многоаспектный подход к анализу оценочных речевых средств реализации стратегии дискредитации. Сравнительно-сопоставительное исследование русского и американского медиа- дискурсов дает нам возможность выявить типичное и особенное в выражении оценочного значения в сопоставляемых языках.

**Гипотеза.** Приступая к исследованию, мы исходили из предположения, что характер функционирования категории оценки в рамках стратегии дискредитации реформы образования и ее ключевых фигур подтверждает и наличие речевых особенностей, и универсальность выбора языковых средств для двух лингвокультур в отношении англо- и русскоязычного медийного дискурса.

**Объект** исследования – речевые стратегии и тактики медиа-политического дискурса в отношении реформы образования

**Предметом** исследования являются оценочные средства реализации стратегии дискредитации реформы образования и ее основных деятелей.

В работе ставится комплексная **цель**: рассмотреть стратегию дискредитации и оценочные средства ее манифестации в отношении реформы образования и ее ключевых фигур в медийном дискурсе.

Поставленная цель исследования определила необходимость решения следующих **задач**:

- 1) раскрыть феномен дискурса и его видов в рамках лингвистического подхода с учетом его многогранности и системности;
- 2) обосновать необходимость параллельного рассмотрения медийного, политического и педагогического видов дискурса как комбинированной формы дискурсивной практики;
- 3) разработать инструментарий анализа оценочных речевых средств реализации стратегии дискредитации реформы образования и ее основных деятелей в медийном дискурсе;
- 4) на основе предложенного алгоритма установить черты сходства и различия в выражении оценочного значения средствами сопоставляемых языков;
- 5) выявить факторы, обуславливающие сходства/различия в манифестации категории оценки в аспекте стратегии дискредитации и ее основных компонентов.

Для решения указанных задач и достижения цели исследования использовались следующие **методы**: общие, к которым отнесем метод анализа и синтеза, посредством которого изучались различные концепции и подходы в исследуемом направлении, а также индуктивный метод, благодаря которому осуществлялось обобщение результатов. Перечислим частные методы исследования: описательно-аналитический метод, лингвистическое наблюдение и сравнение, дискурсивный анализ, элементы дифференциального анализа.

**Материалом** исследования послужили научные статьи, медийные публикации, обращения, интервью, посвященные реформе образования и ее основным деятелям за 2012- 2015 г., общим объемом 434 страницы печатного текста, 245 страниц из них принадлежит русским публикациям и 189 американским.

**Методологическую и теоретическую базу** исследования составили работы отечественных и зарубежных лингвистов, представленные следующими научными направлениями:

- 1) теория дискурса и его виды : работы Н.Д. Арутюновой, В.В. Красных, Л.М. Бондаревой, Н.Н. Мироновой, В.Е. Чернявской, В.И. Карасика, О.С. Иссерс, А.Г. Гурочкиной, М.Р. Желтухиной, Т.А. ван Дейка, М. Пеше, М. Фуко, П. Серио;
- 2) исследования в области медиа-дискурса: работы М.Р. Желтухиной, Т.Г.Добросклонской, Г.Я. Солганика, В.Е. Чернявской, Е.С. Прониной, М.А. Рясиной;
- 3) политическая лингвистика: работы Э. В. Будаева, А.П. Чудинова, Е.И. Шейгал;
- 4) работы, посвященные педагогическому дискурсу: В.И. Карасика, Т.В. Ежовой, Ж.В. Миловановой;
- 5) исследования в области семантики оценки: Е. М. Вольф, Н. Д. Арутюновой, В.А. Марьянчик, Ч. Стивенсона, Т.Г.Добросклонской; и другие научные труды.

**Научная новизна** состоит в применении комплексного подхода к исследованию оценочных речевых средств реализации стратегии дискредитации реформы образования и ее основных деятелей в медийном дискурсе. В работе представлен один из возможных инструментариев анализа категории оценки в медиа-дискурсе, а также осуществлено исследование оценочного компонента стратегии дискредитации на материале русского и американского языков. Нами были определены общие и

специфические параметры медиа-политических дискурсов в контексте реализации и интерпретации в них категории оценки.

**Теоретическая значимость** результатов исследования состоит в том, что они углубляют и развивают проблему анализа медиа-политического дискурса, имеют непосредственное отношение к методологии анализа категории оценки в рамках стратегии дискредитации. Результаты исследования могут быть полезными для следующих направлений современного языкознания: когнитивная лингвистика, теория языковой личности, медиалингвистика, политическая лингвистика, аксиология.

**Практическая значимость** данной работы заключается в том, что результаты, методы и алгоритм анализа оценки в аспекте стратегии дискредитации, могут быть использованы для изучения категории оценки в отношении других дискурсивных практик, а также при написании курсовых, выпускных квалификационных работ и диссертационных исследований по смежной тематике, на материале как русского, английского, так и других языков.

**Апробация результатов исследования:**

- 1) Пашкова А.Д., Макеева С.О. Языковая личность и речевой портрет как социокультурные компоненты обучения иностранному языку //Исследование различных направлений развития психологии и педагогики// мат. межд. науч. практ. конф. – УФА: АЭТЕРНА, 2015.
- 2) Пашкова А.Д., Макеева С.О. Д.В. Ливанов: формирование аксиологемы в медиа-дискурсе. // Научное издание ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Педагогическое образование в России.- 2015 № 10, УрГПУ, 2015

**Объем и структура исследования** соответствуют логике работы и включают в себя введение, две главы, заключение, библиографический список, приложения.



# **1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРАТЕГИИ ДИСКРЕДИТАЦИИ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ**

Данная глава посвящена раскрытию сущности ключевых понятий настоящего исследования, а именно: дискурсу, его видам, речевой стратегии дискредитации, ее тактикам и языковым средствам реализации. Нами были рассмотрены различные подходы к определению и классификации дискурса, проанализирована специфика наиболее важных для данной работы видов дискурса: медийного, политического и педагогического, обозначена роль и основные составляющие стратегии дискредитации в медиа-политическом дискурсе, рассмотрена лингвистическая категория оценки, как базовый речевой конструкт стратегии дискредитации. На основе теоретического материала предложен алгоритм анализа оценочных средств реализации стратегии дискредитации реформы образования и ее основных деятелей в медийном дискурсе.

## **1.1. Опорные понятия термина «дискурс» в комплексе существующих подходов**

Термин «дискурс» появился в лингвистике сравнительно недавно в 60-70-е годы двадцатого века, однако, являясь междисциплинарным понятием, дискурс привлекает внимание исследователей из разных областей знания: лингвистика, социология, философия, стилистика, психология, этнография, социология, политология [Зайцева 2014: 11].

В области теории дискурса и методов его анализа необходимо отметить следующие работы зарубежных исследователей: Т. А. ван Дейк [Van Dijk 1998, 2008], Н. Фэркл [Fairclough 1995, 1996, 2003], Д. Шиффрин [Schiffrin 1994], Э. Лакло и Ш. Муфф [Laclau, Mouffe 2001], Р. Водак [1995], М. Пеше [1999], М. Фуко [1996], П.Серио [1999] и другие. В отечественной

лингвистике проблемой дискурса занимаются: М. Л. Макаров [Макаров 2003], В.И. Карасик [Карасик 2000, 2002], Ю.Е. Прохоров [Прохоров 2006], В.Е. Чернявская [Чернявская 2009], и другие. Теоретические основы изучения дискурса были положены в работах М. М. Бахтина, Г.О. Винокура, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Л.В. Щербы В.В. Виноградова и многих других [Степанова 2014:12].

Термин «дискурс» обладает не только различными вариантами произношения, но и многозначностью научных интерпретаций [ibid].

Одним из наиболее распространенных является определение, в котором понятие «дискурс» трактуется как «процесс речевой деятельности, сложное коммуникативное явление, единство языковой практики и экстралингвистических факторов (прагматических, социокультурных, психологических), необходимых для понимания текста, таких как: коммуникативные намерения автора, его представления о мире, взаимоотношения автора и адресата, условия производства высказывания и т.д.» [Зайцева 2014:11]. В.И. Карасик, в свою очередь, определяет дискурс как «текст, погруженный в ситуацию общения», имеющий «множество измерений» и подходов в изучении: прагмалингвистический, психолингвистический, структурно-лингвистический, лингвокультурный, социолингвистический [Карасик 2000:5–6]. В Лингвистическом энциклопедическом словаре Н.Д. Арутюнова трактует дискурс как «...речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, “погруженная в жизнь” [Арутюнова 1990: 136].

Франко-швейцарский культуролог и лингвист П.Серио выделяет восемь значений термина «дискурс»: «1) эквивалент понятия «речь», т. е. любое конкретное высказывание; 2) единица, по размерам превосходящая фразу; 3) воздействие высказывания на его получателя с учетом ситуации; 4) беседа как основной тип высказывания; 5) речь с позиции говорящего в

противоположность повествованию, которое не учитывает такой позиции; 6) употребление единиц языка, их речевая актуализация; 7) социально или идеологически ограниченный тип высказываний, характерный для определенного вида социума; 8) теоретический конструкт, предназначенный для исследований производства текста» [Серио 1999: 26-27].

Один из основателей теории речевых актов, теории текста, а также анализа дискурса голландский исследователь Т.А. ван Дейк рассматривает понятие «дискурс» как «сложное единство языковой формы, значения и действия, которое могло бы быть наилучшим образом охарактеризовано с помощью понятия коммуникативного события или коммуникативного акта» [Ван Дейк 1989: 121]. Ученый разделяет термины «текст» и «дискурс»: текст являет собой абстрактную, формальную конструкцию, с другой стороны, дискурс включает в себе разные виды её актуализации, исследуемые с точки зрения ментальных процессов, поэтому, текст принадлежит к уровню языка, а дискурс – к уровню языкового общения [Зайцева 2014:13].

В.В. Красных, вслед за Т.А. ван Дейком, высказывает мнение о том, что «...дискурс есть вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата и обладающая как собственно лингвистическим, так и экстралингвистическим планами» [Красных 1999: 27]. Вместе с тем, о необходимости учитывать экстралингвистические факторы (например, представления о мире, цели адресанта) при анализе дискурса говорится и в исследованиях отечественных лингвистов Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова [Караулов, Петров 1989: 8].

Кроме того, остановимся на еще одном толковании понятия «дискурс». В основе него лежит проблема дискурса как способа трактования и поиска истины. Французский ученый М. Фуко определяет дискурс как «совокупность анонимных, исторических, детерминированных всегда временем и пространством правил, которые в данной эпохе и для данного социального, экономического, географического или языкового окружения определили условия воздействия высказывания» [цит. по Чернявская 2009:

137]. По справедливому мнению Н.Н. Мироновой, данное определение дополняет начальное значение термина «дискурс» и позволяет рассматривать его в качестве «языка в его постоянном движении, вбирающего в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение» [Миронова 1997: 53].

Вместе с тем, рассматривая вопрос многозначности термина «дискурс», вслед за Е.С. Прониной отметим, что среди основных направлений изучения данного понятия наиболее четко выделяются следующие:

1) дискурс – речевая практика, коммуникативное событие, «интерактивная деятельность участников общения, установление и поддержание контакта, эмоциональный и информационный обмен, оказание воздействия друг на друга, переплетение моментально меняющихся коммуникативных стратегий и их вербальных и невербальных воплощений в практике общения» [Карасик 2000, 5].

2) дискурс – это «социальная деятельность, осуществляемая с помощью языка в условиях реального мира и реального взаимодействия людей» [Михалёва 2009, 21], то есть, дискурс есть открытое множество текстов [Пронина 2014: 40].

В настоящем исследовании мы будем опираться на второе направление, то есть под дискурсом будем понимать «совокупность тематически соотнесенных текстов ... Содержание (тема) дискурса раскрывается не одним отдельным текстом, но интертекстуально, в комплексном взаимодействии многих отдельных текстов ... функционирующих в пределах одной и той же коммуникативной сферы» [Чернявская 2013, 115]. Такое понимание представляется оптимальным для анализа медиа-политического дискурса, в котором «ключевую роль играет не столько лексическое, узко-контекстуальное значение отдельных употребленных единиц, сколько совокупность импликаций, интертекстуальных и интрадискурсивных отношений» [Степанова 2014: 16].

Разграничивая термины «дискурс » и «текст», отметим мнение В.Е. Чернявской, которая говорит о том, что «дискурс не может быть приравнен к одному тексту и не конституируется отдельным текстом. В свою очередь текст есть фрагмент дискурса и должен рассматриваться именно в этой связи» [Чернявская 2013, 115]. В данном случае под текстом будем понимать «произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно-обработанное в соответствии с типом этого документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда сверхфразовых единств, объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин 1981: 18]. Такая трактовка понятия «текст» не является общепризнанной, но наиболее удобна для нашего исследования, ограниченного научными статьями, медийными публикациями и текстами интервью, являющими собой именно письменные речевые произведения.

Из вышесказанного следует, что термин «дискурс» имеет различные интерпретации как в работах зарубежных, так и отечественных лингвистов. В различных научных школах и в зависимости от задач исследователя под дискурсом может пониматься и речь, и текст, и высказывание. Тем не менее, анализ дискурса предполагает выход в экстралингвистическую область, то есть дискурсивный анализ включает: «функционирование языковой системы, говорящего при порождении дискурса, психологические особенности интерпретации содержания высказывания, а также исторический, политический, культурный и др. контексты живого общения» [Данилевская 2009: 19].

Обратимся к понятию «анализ дискурса». В.И. Карасик отмечает, что, несмотря на многообразие подходов к анализу дискурса, в большинстве работ присутствуют следующие основополагающие идеи:

«а) статическая модель языка является слишком простой и не соответствует его природе;

б) динамическая модель языка должна основываться на коммуникации, т.е. совместной деятельности людей, которые пытаются выразить свои чувства, обмениваться идеями и опытом или повлиять друг на друга;

в) общение происходит в коммуникативных ситуациях, которые должны рассматриваться в культурном контексте;

г) центральная роль в коммуникативной ситуации принадлежит людям, а не средствам общения;

д) коммуникация включает докоммуникативную и посткоммуникативную стадии;

е) текст как продукт коммуникации имеет несколько измерений, главными из которых являются порождение и интерпретация текста» [цит. по Зайцева 2014: 16-17].

Таким образом, в данной работе под термином «дискурс» мы будем понимать совокупность тематически соотнесённых текстов, в то время как «текст» определим как результат речетворческого процесса, завершённый и объективированный в виде письменного документа. Анализ языковой структуры текстов нужен для выявления специфики функционирования дискурса в обществе.

## **1.2. Проблема типологизации дискурсов**

Итак, мы можем говорить о том, что в настоящее время нет единого подхода в определении понятия «дискурс». Кроме того, отсутствует общая классификация типов и жанров дискурса, так как градация может быть основана на различных критериях и подходах. По мнению Ф.С. Бацевича, определение типов дискурса может способствовать «широкому изучению языка как многоуровневой иерархической динамической системы в функционировании» [Бацевич 2003:102].

Рассмотрим некоторые варианты типологизации дискурсов. Общепринято разделение дискурса по национальной принадлежности (например, русский, английский т.д.). Подтипами национальных дискурсов являются региональные дискурсы [Зайцева 2014: 44].

Следующей, заслуживающей внимания, является классификация Л.М. Бондаревой, в основе которой лежат критерии дихотомического характера:

- по критерию «устный / письменный характер коммуникации» выделяются устный и письменный дискурсы;
- по критерию «диалогический / монологический характер коммуникации» - диалогический и монологический типы дискурса;
- по критерию «фикциональность / нефикциональность» - художественный (литературный) и нехудожественный дискурс;
- по критерию «объективно / субъективно обусловленный характер коммуникации» - статусно-ориентированный (институциональный) и личностно-ориентированный (персональный) дискурс [Бондарева 2007: 8].

Остановимся более подробно на последнем из перечисленных нами критериев. Детально данная классификация разработана В.И. Карасиком с позиции социолингвистики, которая «предполагает анализ участников общения как представителей той или иной социальной группы и анализ обстоятельств общения в широком социокультурном контексте» [Карасик 2002: 240].

В рамках подхода В.И. Карасика, дискурс делится на персональный и институциональный. «В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, во втором случае - как представитель определенного социального института». [Карасик 2000:6-7]. При этом персональный дискурс проявляется в следующих основных сферах общения – бытовой и бытийной. Бытовое, обиходное общение является собой «генетически исходный тип дискурса», происходит между хорошо знакомыми людьми с целью поддержания контакта и решения конкретных проблем. Бытийное общение, в свою очередь, выражается в виде

художественного произведения и имеет преимущественно монологический характер. С другой стороны, В.И. Карасик подразделяет институциональный дискурс на: юридический, дипломатический, политический, административный, педагогический, военный, медицинский, спортивный, религиозный, мистический, научный, деловой, рекламный, сценический и массово-информационный дискурсы [Карасик 2000: 10].

Институциональный дискурс требует соблюдения статусно-ролевых отношений в общении в пределах определенного общественного института, который обладает определенной спецификой и является исторически изменчивым, то есть имеет способность сливаться с другими общественными институтами, образуя при этом новую разновидность в рамках данного типа [Зайцева 2014: 45].

Интересно отметить, что деление на статусно-ориентированный (институциональный) и личностно-ориентированный (персональный) типы дискурса присутствуют во многих современных классификациях, но вопрос о типологии жанров, на которые делятся данные виды дискурса является дискуссионным. Например, разграничивая по сфере функционирования, М.М. Миронова выделяет следующие виды дискурса: педагогический, политический, научный, юридический, военный и родительский, а, с прагматической точки зрения, дискурс разделяется на критический, оценочный, этический и другие. [Миронова 1997: 53]. Классифицируя дискурс с позиции намерения адресата, А.Г. Гурочкина различает информационный (диалог-интервью, выпытывание), интерпретационный, инструментальный (директивный, аргументативный) и другие типы дискурса [Гурочкина 1999: 13–14]. Л.М. Алексеева и С.Л. Мишланова, исходя из того, что тип дискурса определяется ситуацией общения, терминами, специальными знаниями, выделяют: наивный, профессиональный, практический и научный дискурсы [Алексеева, Мишланова 2002: 104]. Кроме того, отдельного внимания заслуживает функционально-стилистическая классификация, разработанная М.Н. Кожиной, М.П. Котюровой, В.В.



Одинцовым, Э.Г. Ризель и другими. Функциональные стили (научный, официально-деловой, художественный, обиходно-бытовой, религиозный, публицистический), которые выделяются в соответствии с экстралингвистическими факторами, представляют собой «исторически сложившиеся типы функционирования языка, отложившиеся и существующие в сознании говорящих, которые, реализуясь в речи в процессе общения, представляют собой крупные композиционные типы речи, обладающие спецификой» [Стилистический энциклопедический словарь русского языка 2006: 581]. Следует отметить, что границы между порядками дискурса и функциональными стилями условны, так, один и тот же тематический дискурс может встречается в разных порядках дискурса, различные типы текстов также могут пересекаться [Зайцева 2014: 46].

Таким образом, проблема типологизации видов и жанров дискурса носит дискуссионный характер. Во многих классификациях прослеживаются общие черты, но единой общепринятой классификации на данный момент не разработано. Наиболее важными для данного исследования являются медийный, политический и педагогический дискурсы. Остановимся более подробно на каждом из них.

### **1.3. Медийный дискурс**

Изучением языкового функционирования в СМИ занимается медиалингвистика - наука, возникшая на рубеже XX–XXI веков. Основоположниками данного направления языкознания в России являются: С. И. Бернштейн [Бернштейн 1977], Д. Н. Шмелёв [Шмелев 1977], В. Г. Костомаров [Костомаров 1971], Ю. В. Рождественский [Рождественский 1997], Г. Я. Солганик [Солганик 1980], Б. В. Кривенко [Кривенко 1993], А. Н. Васильева [Васильева 1982], Т. Г. Добросклонская [Добросклонская 2005, 2006, 2014] . Зарубежные исследователи, внесшие весомый вклад в развитие языка СМИ: Т. ван Дейк [van Dijk 1989], М. Монтгомери

[Montgomery 1992], А. Белл [Bell 1991], Н. Фейерклаф [Fairclough 1989], Р. Фаулер [Fowler 1991] и другие [Добросклонская 2014:10].

В современных работах существуют различные определения термина «масс-медиаальный дискурс». Одной из наиболее цитируемых является формулировка М.Р. Желтухиной, представленная в работе «Специфика речевого воздействия тропов», в которой под масс-медиаальным дискурсом понимается «связный, вербальный или невербальный, устный или письменный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, выраженный средствами массовой коммуникации, взятый в событийном аспекте, представляющий собой действие, участвующий в социокультурном взаимодействии и отражающий механизм сознания коммуникантов» [Желтухина 2004: 132]. Вместе с тем, в широком смысле, под масс-медиаальным дискурсом понимают «все процессы и продукты речевой деятельности в сфере массовой коммуникации, взятые во всей полноте и сложности» [Добросклонская 2006: 21]. Таким образом, в термин «медиадискурс» включены такие понятия как: «средства массовой информации» и «массовая коммуникация». Последнее является собой «систематическое распространение сообщений среди численно больших, рассредоточенных аудиторий с целью утверждения духовных ценностей и оказания идеологического, политического, экономического или организационного воздействия на оценки, мнения и поведение людей» [Шерковин 1983: 348]. С другой стороны, опираясь на мнение Т.Г. Добросклонской, отметим, что понятия «средства массовой информации» и «массовая коммуникация» тесно связаны, но не тождественны: «если СМИ понимаются как совокупность технических средств, общественных организаций и человеческих ресурсов, которые задействованы в массовом распространении информации, то массовая коммуникация представляет собой сам процесс распространения этой информации» [Добросклонская 2005: 16].

Одной из важнейших задач СМИ является «удовлетворение потребности общества в регулярном освоении актуального социального контекста» [Рякина 2013: 30]. Человек функционирует, согласовывая свои действия с картиной мира, которая формируется у него под воздействием СМИ [ibid]. К. С. Гаджиев утверждает, что медийный дискурс является совокупностью противоречивых и иногда даже взаимоисключающих сообщений, это говорит о том, что СМИ оперирует различными стратегическими программами, оказывающими влияние на формирование общественного мнения, но не штампуемыми его [Гаджиев 1994: 371]. Вместе с тем, СМИ создают свою действительность, которая может кардинально отличаться от реальных событий, однако общественность принимает данную информацию «на веру», не имея возможности непосредственно наблюдать события [Рякина 2013: 32].

Медиа-дискурсу присущи особые признаки, так, М. Р. Желтухина выделяет следующие характеристики:

1. «групповая соотнесённость (адресант разделяет взгляды своей группы);
2. публичность (открытость, ориентированность на массового адресата);
3. диссенсная ориентированность (создание противоречия с последующей дискуссией);
4. инсценированность и массовая направленность (воздействие на несколько групп одновременно» [Желтухина 2003: 13-28].

Вместе с тем, одним из ключевых понятий в медиа-дискурсе, медиалингвистике в целом и в данном исследовании в частности является медиатекст. Я.Н. Засурский, разделяя понятия «медиатекст» и «текст», предлагает такое определение: «Сегодня медиатекст в каком-то смысле больше, чем текст ... Существование медиатекста вербального, звучащего, визуального и многослойного создаёт новый обособленный коммуникационный конгломерат, структуру, которая обладает особой выразительностью» [Засурский 2008, 10]. Это дает основания рассматривать медиатекст как самостоятельный элемент теории текста. Н.А. Кузьмина

рассматривает медиатекст как динамическую сложную единицу высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение в сфере массовых коммуникаций [Кузьмина 2011:414].

Вслед за Е.С Прониной обозначим специфику медиатекста:

- сочетание в нём экспрессивности и стандарта, образного и логического,
- связь консерватизма и подвижности,
- присутствие языковых средств, обладающих эмоционально-экспрессивной окраской; лексики, относимой к разным стилям речи (от жаргона и просторечия до высокой, книжной лексики),
- употребление эмоционально-окрашенной, оценочной лексики и фразеологии (как мелиоративной, так и пейоративной),
- использование эмоционально и экспрессивно окрашенных синтаксических конструкций [Пронина 2014: 42].

Итак, в нашем исследовании мы будем придерживаться понимания медиа-коммуникации, предложенного М.А. Рясиной, как социально-идеологического феномена, связанного с решением на основе задачных программ социально значимых проблем и занимающегося регулированием системы ценностных установок. Кроме того, важнейшим понятием данного исследования является «медиатекст», рассматриваемый нами как текст СМИ. С другой стороны, учитывая специфику объекта изучения, отметим, что медиатексты, посвящённые политическим вопросам, оказываются на пересечении медийного дискурса с политическим. Перейдем к рассмотрению последнего.

#### **1.4. Политический дискурс**

Проблеме данного вида дискурса посвящены работы таких зарубежных ученых как Т. А. ван Дейк [van Dijk 1984, 1989], Р. Водак [Водак 1997], Дж. Лакофф [Lakoff 2002], Н. Хомский [Chomsky 1988]. В России исследованием политического дискурса занимаются Е.И. Шейгал [Шейгал 2000], А.П.

Чудинов [Чудинов 2002, 2006], Э.В. Будаев [Будаев 2006, 2007], О.Л. Михалёва [Михалёва 2009], И.В. Иванова [Иванова 2003, 2004] и многие другие [Пронина 2014: 45].

В современной лингвистике существуют два направления изучения феномена «политический дискурс»: в узком смысле под данным термином понимается институциональный дискурс, а в широком смысле в область политического дискурса включается и неинституциональные формы общения.

Одним из наиболее распространенных в узком понимании дискурса является определение А. Н. Баранова и Е. Г. Казакевич, которые под политическим дискурсом понимают «совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освещенных традицией и проверенных опытом...» [Баранов, Казакевич 1991: 6]. Данную точку зрения разделяют и зарубежные авторы, а именно, представители критического дискурс-анализа: Р. Водак и Т. А. ван Дейк. Т.А. ван Дейк указывает, что политический дискурс — это дискурс политиков, который реализуется в виде правительственных документов, парламентских дебатов, партийных программ, речей политиков. Ограничивая политический дискурс профессиональными рамками и деятельностью политиков, ученый обращает внимание на его институциональный характер, определяющий тип общения, характерный для определенного социального института [Ван Дейк 1989: 26].

Обращаясь к широкому рассмотрению политического дискурса на основе содержательно-тематического принципа и адресанта, мы можем обозначить следующие его разновидности:

- «институциональный политический дискурс;
- медийный политический дискурс;
- тексты, созданные «рядовыми гражданами»;
- политические детективы, политическая поэзия, тексты политических мемуаров;

— посвященные политике тексты научной коммуникации»

[Перельгут, Сухоцкая 2013: 46].

А. П. Чудинов, в свою очередь, выделяет четыре уровня коммуникации в данной сфере общения: «аппаратная политическая коммуникация, политическая коммуникация в публичной политической деятельности, политическая коммуникация СМИ, политическая коммуникация рядовых граждан» [Чудинов 2006: 36—37]. Для настоящего исследования наиболее значимыми являются третий и четвертый уровни. Третий уровень составляет политическая коммуникация, которая осуществляется непосредственно журналистами или при их участии и рассчитана на массовую аудиторию. Журналисты в данном случае осуществляют посредническую деятельность: они акцентируют внимание на проблеме, обозначают возможные пути ее решения, рассказывают о мнении политиков в данном вопросе и даже могут содействовать политическим организациям в реализации их целей. Четвертый уровень состоит из политической речевой деятельности непрофессиональных участников политической коммуникации [Рякина 2013: 27].

Е.И. Шейгал также рассматривает политический дискурс в широком понимании его значения. Исследователь предлагает полевой подход, при котором дискурс является политическим, если к данной сфере относится хотя бы одна из следующих составляющих: субъект, адресат или содержание речевого произведения. Центр поля составляют первичные жанры (программные документы, заявления, речи, дебаты и т.д.), на периферии находятся вторичные жанры, сочетающие в себе элементы политического и других видов дискурса (например, аналитические статьи, бытовые разговоры, карикатуры, пародии и т.д.) [цит. по Перельгут, Сухоцкая 2013: 46]. Такой подход выявляет процессы слияния политического дискурса с другими разновидностями институционального дискурса, в том числе и медийным. Как же соотносятся дискурс политики и медиа-дискурс? Отмечая особую роль СМИ в реализации политического дискурса, посредством которой он

приобретает возможность осуществления коммуникации, становится публичным, адресованным широкой аудитории, Е.И. Шейгал указывает на тенденцию к слиянию политического дискурса с медийным. Кроме того, исследователь говорит об опосредованности политической коммуникации масс-медиаальным фактором, ведь общение политиков с населением все чаще происходит только с помощью СМИ [Шейгал 2000: 36-37].

О процессе сращивания дискурсов упоминают и другие ученые. Так, В.А. Марьянчик говорит о том, что сейчас происходит, с одной стороны, медиатизация политики, а с другой, политизация журналистики [Марьянчик 2013: 5]. Э.В. Будаев и А.П. Чудинов рассматривают медийный политический дискурс как разновидность политического дискурса. При этом, институциональный политический дискурс состоит из текстов, созданных политиками, а медийный – из текстов журналистов, распространяемых посредством СМИ [Будаев, Чудинов 2008: 26].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в настоящем исследовании представляется целесообразным применить широкий подход к определению политического дискурса, то есть включить в данное понятие институциональный и неинституциональный виды дискурса, уделяя особое внимание и дискурсу, созданному политиком, и дискурсу реагирования на личность, преобразования и деятельность политика.

## **1.5. Педагогический дискурс**

Учитывая специфику выбранной нами темы, считаем необходимым, остановиться на понятии педагогического дискурса и его основных ценностях.

Первые труды в области педагогического дискурса появились сравнительно недавно - в конце 1990-х годов, к ним отнесем работы: В.И.Карасика [Карасик 2002], А.К. Михальской [Михальская 2006], Ж.В. Миловановой [1998], А.А. Антоновой [2007], Т.В. Ежовой [2006, 2014], М.Ю.

Олешкова [2006], Дж. Синклера и Р. Кулхарду [1979] и многих других. Между тем, педагогические исследования, посвященные проблеме дискурса, довольно обширны: «от дискурсивного измерения ценностей и оценки образовательной политики до изучения медико-педагогического, образовательного, педагогического, рефлексивно-гуманистического, социально-образовательного, учебного, учебно-воспитательного и других дискурсов как средств формирования умений, компетентностей, мышления и др.» [Пичугина 2012:25].

Кроме того, нет единого варианта определения термина «педагогический дискурс». По мнению А.А. Леонтьева педагогический дискурс - это «профессиональное общение учителя с учащимися в процессе обучения и воспитания» [Леонтьев 1979: 3]. А.К. Михальская указывает, что педагогический дискурс - это объект частной теоретической и учебной дисциплины «педагогическая риторика», представляющий собой речевое поведение, для которого коммуникативное событие определяется как «обучение и воспитание в профессиональной и образовательной деятельности» [Михальская 2006: 171]. Одной из наиболее распространенных является трактовка Т.В. Ежовой, которая, рассматривая академическую разновидность педагогического дискурса, определяет его как «объективно существующую систему ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующую в образовательной среде ВУЗа, включающую участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую, обеспечивающую приобретение студентами опережающего опыта в проектировании и оценке любого педагогического или социального явления в соответствии с нормами культуросообразной деятельности» [Ежова 2006: 52].

В.И. Карасик, в свою очередь, описал модель анализа педагогического дискурса, состоящую из следующих аспектов: цель, участники, ценности, стратегии, жанры. Итак, цель педагогического дискурса – социализация, становление личности. Участники педагогического дискурса - учитель и



ученик, выступающие в различных ситуациях общения. Ценностная ориентация участников педагогического дискурса заключается в признании и закреплении «моральных ценностей общества, специальных ценностей педагогической этики, соблюдению социальных традиций, зафиксированных в систематизированном знании законов общества и природы, раскрытию содержания основных концептов педагогического дискурса, таких как жизнь, свобода, гуманизм, красота, Отечество, труд, знание» [Ежова 2014: 6].

Обращаясь к вопросу классификации педагогического дискурса, отметим исследование Ж. В. Миловановой, которая выделяет следующие жанры педагогического дискурса: 1) фатика (организационный); 2) объяснение и изложение; 3) эвристика (стимулирование и диалогизация); 4) упражнение; 5) контроль; 6) регламентирующий (воспитательный) жанр [Милованова 1998: 63-64].

Вслед за Т.В. Ежовой, выделим основные свойства педагогического дискурса: динамичность; социальность; интегративность (комплексное воздействие всех компонентов педагогического дискурса на личность); персонализация (в центре педагогического взаимодействия находится учащийся); диалогичность; контекстуальность (учет особенностей дискурса в контексте педагогической деятельности); целостность; когерентность (структурно-содержательная связность между компонентами дискурса); ситуативная обусловленность (учет социально, культурно, личностно значимых условий и обстоятельств конкретной коммуникативной ситуации); интенциональность (учет коммуникативных намерений участников дискурса); ценностная ориентированность (направленность на формирование социально и личностно значимых ценностей); недискретность (неопределенность границ дискурса) [Ежова 2006: 55].

Таким образом, при определении термина «педагогический дискурс» и его базовых концептов, мы будем придерживаться мнения Т.В. Ежовой. К особенностям данного вида дискурса отнесем его предметную сферу, функции, содержание, своеобразие субъектов, а также связь педагогического

дискурса с другими аспектами образовательного процесса и его роль в развитии личности.

Между тем, принимая во внимание особенности исследуемого нами материала, а именно, медиа-политических текстов о реформе образования и ее ключевых фигурах, мы можем говорить о том, что в данном контексте педагогический дискурс и его базовые ценности приобретают важнейшую роль – они становятся эталоном, образцом, к которому должна стремиться система образования. С другой стороны, ценности педагогического дискурса имеют тенденцию актуализироваться в условиях коммуникативного сбоя – если профессиональный социум не понимает своих руководителей. При этом особое значение и распространение получает стратегия дискредитации, как выражение протеста существующей системе образования и результатам ее реформирования. Рассмотрим особенности реализации данного вида речевой стратегии в медиа-политическом дискурсе.

#### **1.6. Стратегия дискредитации, ее тактики и языковые средства реализации**

Современная политическая коммуникация характеризуется непрекращающейся борьбой идеологических взглядов, интересов, а также сменой направления вектора заинтересованности, манипуляцией фактами и мнениями. В данных условиях используется широкий набор речевых стратегий и тактик, необходимых для создания положительного либо отрицательного суждения о субъекте политической коммуникации, его взглядах, результатах работы.

Изучением речевых стратегий и тактик, используемых в политическом дискурсе, занимаются О.Н.Паршина [2005], О.Л. Михалева [2009] , О.С. Иссерс [2002], Н.Б. Руженцева [2004] и другие ученые. Что же включают в себя понятия речевая стратегия и тактика? Современная лингвистика заимствовала эти термины из военной науки. Данный переход понятий из

одной функционально-речевой среды в другую был вполне логичен, ведь «как и действия на поле боя, политический дискурс нацелен на уничтожение «боевой мощи» противника – вооружения (т.е. мнений и аргументов) и личного состава (дискредитация личности оппонента)» [Демьянков 2003: 130]. Это дает основания не только для употребления термина «стратегия» в сфере политики, но и обуславливает широкую распространенность стратегии дискредитации, связанной с агональностью политического общения [Хабекирова URL].

Вместе с тем, понятие «стратегия» в лингвистике имеет различные интерпретации и трактовки. Так, по мнению О.Н. Паршиной, речевая стратегия представляет собой «определенную направленность речевого поведения в данной ситуации в интересах достижения цели коммуникации» [Паршина 2005: 7]. О.С. Иссерс определяет стратегию как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [Иссерс 2002: 54]. Интересно мнение А.П. Сковородникова, который предлагает следующее определение речевой стратегии – «это общий план, или “вектор”, речевого поведения, выражающийся в выборе системы продуманных говорящим/пишущим поэтапных речевых действий; линия речевого поведения, принятая на основе осознания коммуникативной ситуации в целом и направленная на достижение конечной коммуникативной цели (целей) в процессе речевого общения» [Сковородников 2004: 6]. Е.В. Клюев рассматривает речевую стратегию как «...совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [Клюев 1998: 224].

Кроме того, каждая стратегия имеет определенный набор тактик, посредством которых она реализуется в речи. Речевая тактика – это «конкретные речевые действия в процессе общения, направленные на осуществление стратегии и достижение коммуникативной цели» [Арсланова 2009:18]. В. И. Курбатов считает, что речевая тактика представляет собой

«определенную методику, схему действий, замысел, сюжет... метод или систему методов, позволяющих выражать общие стратегические цели» [цит. по Руженцева 2004:10]. В общем, согласно мнению Н.Б. Руженцевой, речевая стратегия и тактики ее реализации находятся в отношениях «общее-частное» [ibid].

Особый интерес для данного исследования представляет одна из самых популярных стратегий политического дискурса - стратегия дискредитации. Коммуникативное значение ее заключается в подрыве доверия к кому - или чему-либо, умалении авторитета, значения кого - или чего-либо и т.п [Иссерс URL].

Отметим, что в настоящее время отсутствует единый подход к выделению коммуникативных тактик стратегии дискредитации. Так, О.Н. Паршина считает, что стратегия дискредитации реализуется в тактике обвинения и тактике оскорбления. К тому же, опорочивание может достигаться и с помощью манипулятивных приемов и тактик, а именно: тактики гиперболизации, тактики компрометации, приемов подтасовки фактов, уклонения от ответа, «поспешного» обобщения и так далее. [Паршина, 2005:12].

О.С. Иссерс выделяет следующие продуктивные речевые тактики нанесения обиды, издевки и оскорбления:

- 1) Прямое оскорбление.
- 2) Навешивание ярлыков.
- 3) Косвенное оскорбление.
- 4) Развенчание притязаний [Иссерс URL].

Н.Б. Руженцева, исследуя дискредитирующие тактики, распространенные в газетно-журнальном политическом дискурсе, предлагает следующую общую типологию тактик:

1. Универсальные тактики.
2. Прямые тактики эмоционального воздействия.
3. Прямые социально ориентированные тактики.

4. Прямые тактики, ориентированные на изменение представлений адресата о мире (перепрограммирование).

5. Косвенные тактики [Руженцева 2004:25].

Вместе с тем, любая речевая тактика стратегии дискредитации имеет в своей основе определенный репертуар речевых средств и приемов, а именно:

- «употребление слов и словосочетаний с оценочным значением, а также с отрицательными коннотациями;
- совокупность негативных фактов или действий;
- обвинение, выраженное имплицитно или эксплицитно;
- манипуляции идеологически-модальной лексикой;
- использование умаляющих сравнений, метафор с негативной оценочностью, фразеологизмов разговорного стиля;
- приемы иронии и сарказма» [Михайлина, Лобанова 2013: 40].

В данном исследовании мы сосредоточим свое внимание на одном из ключевых средств языкового воплощения стратегии дискредитации - оценке. Это связано, прежде всего, с высокой частотностью оценочных речевых средств, а, кроме того, со спецификой изучаемого материала. Алгоритм анализа материала с указанием исследуемых аспектов категории оценки в рамках стратегии дискредитации представлен на странице 37. Далее считаем целесообразным дать характеристику лингвистической категории оценки.

### **1.7. Оценка как ключевое средство языкового воплощения стратегии дискредитации**

По справедливому мнению Т. В. Маркелова «... ни одно понятие не находит в языке такого разнообразия классификации, таких разнохарактерных подходов к анализу, такого множества трактовок и такой блистательной плеяды исследователей в истории лингвистических учений от античности до современности, как оценка» [Маркелов 1995: 67]. Данная проблема привлекает пристальное внимание ученых из разных областей

науки: философии, логики, психологии. В лингвистике данное направление актуализировалось в двадцатом веке. Работы таких ученых как: Н.Д. Арутюнова [1984,1988], Е.М. Вольф [2002], В.Н. Телия [1986], Дж. Лакофф [2006] , Т.В. Маркелов [1995], Н.Н. Миронова [1997], В.А. Марьянчик [2013], В.И. Шаховский [2008], З.К. Темиргазина [1999] и многих других внесли существенный вклад в выделение оценки как самостоятельной категории языка.

По справедливому мнению Н. Д. Арутюновой, «связь языка со структурой мышления ярко проявляет себя в формировании предложения и производных от него значений; связь с жизнью и психологией человека ярко проявляет себя в формировании модальных и оценочных значений» [Арутюнова 1988: 4]. Разделяя термины «оценочность» и «оценка», отметим, что оценка представляет собой «логическую операцию, зафиксированную в форме оценочного высказывания» [Марьянчик 2013: 6]. Оценочность же, в свою очередь,- это «часть лексического значения, способного выразить отношение говорящего к обозначаемому словом предмету или понятию» [Солганик 1980: 9].

Категория оценки имеет эвристическую ценность и подразумевает сравнение. Многие исследователи указывают, что «языковое оценочное значение представляет собой структуру, основные элементы которой, в свою очередь, не соответствуют составляющим логической структуры оценки» [Минемуллина 2015:25]. Е. М. Вольф отмечает, что оценка, включённая в контекст, представляет собой структурно-организованную модальную рамку, «которая накладывается на высказывания и не совпадает ни с его логико-семантическим построением, ни с синтаксическим» [Вольф 1985:24]. Элементами оценочной модальной рамки являются: субъект, объект оценки и связывающий их предикат - оценочное отношение, которое может быть выражено отдельным словом (например: добрый, злой) или значением всего высказывания. Кроме того, к основным составляющим модальной рамки относятся: шкала оценок и стереотипы, от которых отталкивается субъект в

процессе оценивания. Вместе с тем, дополнительными (факультативными) элементами оценочной составляющей являются: аспект, оценочные классификаторы, мотивировки, различные средства интенсификации и деинтенсификации, оценочные средства и др. Данные элементы отражают сложность оценочной структуры [Минемуллина 2015: 25-26].

Рассмотрим основные элементы оценочной модальной рамки. Субъект оценки – «это лицо, часть социума или социум в целом, с точки зрения которого производится оценка» [Вольф 1985: 70]. Кроме того, выделяют субъект речи, или «голос автора» [Вольф 1972: 49], под которым предполагают речь пишущего или говорящего. В настоящей работе к субъекту оценки отнесем журналистов, политических деятелей, педагогическое сообщество и общественность.

Лица, предметы, события или положения вещей, в отношении которых дается оценка, называют объектом оценки [Вольф 1985: 12]. В данном исследовании объектом оценки может быть и реформа образования в целом, и ее ключевые фигуры.

Субъект и объект оценки чаще всего представляются эксплицитно, в то время как оценочная шкала и стереотипы «обычно не находят своего выражения в оценочном высказывании и лишь имплицитно присутствуют в сознании субъекта оценки» [Скворцова 2012: 7].

Важным элементом структуры оценочного значения является оценочная шкала, которую формируют социально-культурные стереотипы [Вольф 2002]. Стереотипы и оценочная шкала, в свою очередь, формируются определенным социумом и ограничиваются временным промежутком, в течение которого образуются ценностные ориентиры личности. Любая языковая личность придерживается своей собственной оценочной шкалы, являющейся результатом совмещения внешних (общих, социально обусловленных) ценностей и системы внутренних, сугубо индивидуальных оценок [Овсянникова 2012: 10]. Иными словами, стереотипы, стандарты и нормы являются «определенными ментальными образами-представлениями,

хранящимися в сознании коммуникантов. Их проявление происходит в конкретных ситуациях и вызывается определенными ассоциациями, которые зависят от национально-культурной специфики» [Гаврилова 2010: 45].

Таким образом, мы можем говорить о значительной лингвистической вариативности средств выражения оценки как вербальной реакции языковой личности, а также об отсутствии единого подхода к изучению оценки [Овсянникова 2012: 10]. Синтезируя многообразие определений на сущность категории оценки, в настоящем исследовании будем придерживаться точки зрения Г.О. Азылбековой, которая под оценкой понимает «отношение носителей языка к объекту, обусловленное признанием или непризнанием его ценности с точки зрения соответствия или несоответствия его качества определенным ценностным критериям» [Азылбекова 2011: 10]. Данное определение подчеркивает тесную связь категории оценки и категории ценности.

Ценность понимается как явление, структурирующее картину мира человека. В.А. Марьянчик считает, что разделение понятий «оценка» и «ценность» - аксиологическая аксиома, ведь «ценность закрепляется в сознании носителя языка как аксиологический концепт или ценностный (оценочный) компонент иной концептуальной единицы, выступает основанием оценки. Однако ценностное не сводится к акту оценки» [Марьянчик 2013: 12]. К критериям разграничения ценностного и оценочного компонентов исследователь относит: субъективность / объективность, отношение к реальности, природу, объем, первичность / вторичность, функциональность, коррелятивность [ibid].

Кроме того, интересно отметить мнение Ч. Стивенсона, который говорит о том, что оценка основана на ценностях, основная цель которых - не констатация факта, а оказание влияния. Ч. Стивенсон указывает, что «цель оценочных высказываний состоит не в том, чтобы описывать мир, а в том, чтобы выражать эмоции и отношения, хвалить или ругать, льстить или оскорблять, рекомендовать или советовать, отдавать приказы или руководить



и т.п.» [Stevenson 1960: 217]. Вместе с тем, существует ряд работ, в которых ценность и оценка противопоставляются, подчеркивается преобладание субъективного начала в оценке и объективного – в ценности [Минемуллина 2015: 21].

Н.Н. Болдырев отмечает, что «природа и структура оценочных категорий в большей степени определяется системой коллективных и индивидуальных ценностей человека, его восприятием мира» [Болдырев 2002: 105]. Н.Д. Арутюнова указывает на проблему интерпретации оценки, находящуюся в тесной связи с синтаксическими свойствами высказывания. Оценка способна формировать некоторые параметры дискурса: «Оценочные предикаты информативно недостаточны. В тексте так или иначе компенсируется их смысловая неполнота и неоднозначность, проистекающая из нестабильности их смыслового объёма и тех нормативов, на которых основана оценка» [Арутюнова 1999: 200].

В теоретических работах, посвященных оценке, данное понятие часто связано с категорией модальности. Е.С. Пронина указывает, что категория модальности может быть объективной и выражать разные виды отношения человека к действительности и субъективной, обозначая разные виды отношения говорящего к сообщаемой информации [Пронина 2014: 59]. При этом, «смысловую основу субъективной модальности образует понятие оценки в широком смысле слова, включая не только логическую (интеллектуальную, рациональную) квалификацию сообщаемого, но и разные виды эмоциональной (иррациональной) реакции» [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 303].

В исследуемых нами медиа-политических текстах реформа образования и ее деятели анализируются с учетом сформированных идеологических и ценностных установок, что позволяет нам говорить о присутствии в них идеологической модальности. «С помощью категории идеологической модальности из широкого спектра оценочных отношений выделяются те, которые строятся на основе определенных политических

взглядов и идеологических ценностей» [Добросклонская 2005:133]. Т.Г. Добросклонская указывает, что идеологическая модальность медиатекста может быть выражена эксплицитно или имплицитно с помощью лексических, грамматических или стилистических средств. [Добросклонская 2005:135].

Еще одним дискуссионным вопросом, связанным с категорией оценки, является взаимодействие оценочности, эмоциональности и экспрессивности. По мнению В.И. Шаховского, оценочность и эмоциональность являются единым целым, в то время как Е.М. Вольф рассматривает эти понятия как часть и целое. Н.Д. Шмелев указывая, что разделение эмоционального и оценочного значений не всегда осуществимо и выделяет слова с эмоционально-оценочным значением. С другой стороны, если «эмоциональность сопровождает оценку, она может сливаться с ней» [Овсянникова 2012: 11]. Экспрессивность, в свою очередь, несет функциональный характер и рассчитана на получение ответной реакции, вызов «эмоционального резонанса» [ibid].

Перейдем к рассмотрению типологии оценочных значений. В настоящее время отсутствует единая и полная классификация оценки. Имеющиеся типологии отличаются степенью обобщенности и сложным образом взаимодействуют друг с другом [Минемуллина 2015: 53]. Проанализируем некоторые из существующих классификаций оценки. Наиболее общей является классификация оценочного значения по аксиологическому критерию:

- мелиоративная оценка (объект оценивается положительно),
- пейоративная оценка (объект оценивается отрицательно)[ibid].

При классификации оценочных значений с учетом влияния контекста на выявление смысла оценочной языковой единицы, выделяют: ингерентную (системно-языковую, эксплицитную) и адгерентную (окказиональную, имплицитную) оценки [Якушина 2003].

Разделяя оценочные значения по критерию наличия или отсутствия в них эмотивного компонента некоторые исследователи (Е. М. Вольф, В. Н. Телия, С. С. Хидекель, Г. Г. Кошель, М. А. Ягубова и др.) выделяют рациональные и эмоциональные оценки [Минемуллина 2015: 54].

В настоящее время наиболее разработанной является классификация оценочных предикатов по основаниям оценки, предложенная Н.Д. Арутюновой [Арутюнова 1989: 45-53]. Исследователь выделяет общеоценочные предикаты, которые выражаются прилагательными *хороший, плохой*, а также их синонимами, имеющими различные стилистические и экспрессивные оттенки, например: *прекрасный, превосходный, великолепный, отличный, замечательный, скверный, худой, нехороший, дурной, поганый* и так далее. Наряду с общеоценочными словами существуют частнооценочные предикаты, которые, в свою очередь, делятся на группы согласно основанию оценки:

#### I. Сенсорные оценки

1. Сенсорно-вкусовые, или гедонистические, оценки: *приятный – неприятный, вкусный – невкусный, привлекательный – непривлекательный, душистый – зловонный; то, что нравится – то, что не нравится и др.*

2. Психологические оценки, которые включают элемент рационализации, осмысления мотивов:

а) интеллектуальные – *интересный, увлекательный, захватывающий, глубокий, умный – неинтересный, неувлекательный, скучный, банальный, поверхностный, неумный, глупый и пр.;*

б) эмоциональные – *радостный, печальный, веселый, грустный, желанный, нежеланный, нежелательный, приятный, неприятный и пр.*

#### II. Сублимированные оценки

1. Эстетические оценки, вытекающие из синтеза сенсорно-вкусовых и психологических оценок, – *красивый, некрасивый, прекрасный, безобразный, уродливый.*

2. Этические оценки – *моральный, аморальный, нравственный, безнравственный, добрый, злой, добродетельный, порочный и др.*

### III. Рационалистические оценки

1. утилитарные оценки – *полезный, вредный, благоприятный, неблагоприятный.*

2. Нормативные оценки – *правильный, неправильный, нормальный, аномальный, ненормальный, стандартный, нестандартный, бракованный.*

3. Телеологические оценки – *эффективный, неэффективный, целесообразный, нецелесообразный, удачный, неудачный* [цит. по Квашина 2010: 58].

Итак, типология, предложенная Н. Д. Арутюновой, включает в себя множество аспектов и позволяет нам «отделить собственно оценочные значения от признаков, в которых оценочный смысл сочетается с дескриптивным» [Минемуллина 2015: 58]. Данная классификация позволяет определить степень проявления эмоциональности и рациональности в структуре частнооценочных значений: к примеру, сенсорно-вкусовые и эстетические оценки гораздо более эмоциональны, нежели интеллектуальные [Минемуллина 2015: 59]. Вместе с тем, отметим, что «классификация частнооценочных значений представляет трудность, обусловленную нечеткостью границ, разделяющих такие понятия, как объект, основание и способ установления оценки» [Арутюнова 1984: 12].

Таким образом, проблема многообразия интерпретаций категории оценки является одной из главных причин отсутствия единой типологии оценочных значений. В данной работе под оценкой мы будем понимать отношение субъекта оценки к объекту, обусловленное признанием или непризнанием его ценности в рамках соответствия или несоответствия его качеств определенным ценностным критериям. Вместе с тем, при анализе категории оценки будем опираться на классификацию оценочных предикатов Н.Д. Арутюновой.

Анализ теоретического материала, специфика медиа-политического дискурса, как «сферы бытования оценочной лексики» [Минемуллина 2015: 76] , а также особенности объекта исследования – реформы образования, тесно связанного с педагогическим дискурсом, позволили нам смоделировать алгоритм анализа оценочных речевых средств реализации стратегии дискредитации реформы образования и ее основных деятелей в медийном дискурсе.

Данный алгоритм включает следующие компоненты:

- 1) определение доминирующего вида оценки в аспекте стратегии дискредитации;
- 2) анализ процесса актуализации базовых педагогических ценностей как частный случай реализации стратегии дискредитации;
- 3) выявление средств создания речевого образа реформы и ее ключевых фигур и определение их значения в процессе реализации стратегии дискредитации;
- 4) описание наиболее явных предпочтений в выборе оценочных предикатов дискредитации избранного объекта оценки;
- 5) выявление аксиологических комментариев как тактики дискредитации реформы образования и ее деятелей.

## **Выводы**

Понятие «дискурс» является значимым для многих современных социально-гуманитарных наук и обладает многозначностью научных интерпретаций. В данной работе под термином «дискурс» понимается совокупность тематически соотнесённых текстов, в то время как «текст» определяется как результат речетворческого процесса, завершённый и объективированный в виде письменного документа.

В настоящее время не разработана единая классификация видов и жанров дискурса, так как градация может быть основана на различных критериях и подходах. Наиболее важными для данного исследования являются медийный, политический и педагогический виды дискурса.

Медиа-коммуникация определяется как социально-идеологический феномен, связанный с решением социально значимых проблем и занимающийся регулированием системы ценностных установок. Кроме того, важнейшим понятием данного исследования является «медiateкст», рассматриваемый нами как текст СМИ.

Анализ теоретического материала, посвященного политическому дискурсу, позволяет говорить о существовании двух направлений изучения данного вида дискурса: в узком смысле под данным термином понимается институциональный дискурс, а в широком смысле в область политического дискурса включаются и неинституциональные формы общения. Нам представляется целесообразным применить широкий подход к определению политического дискурса, уделяя особое внимание и дискурсу, созданному политиком, и дискурсу реагирования на личность, речь, преобразования и деятельность политика.

При определении термина «педагогический дискурс» и его базовых концептов, мы будем придерживаться мнения Т.В. Ежовой. К особенностям данного вида дискурса отнесем его предметную сферу, функции, содержание, своеобразие субъектов, а также связь педагогического дискурса

с другими аспектами образовательного процесса и его роль в развитии личности.

Современная политическая коммуникация характеризуется непрекращающейся борьбой за власть, что обуславливает использование широкого набора речевых стратегий и тактик. Особый интерес для данного исследования представляет одна из самых популярных стратегий политического дискурса - стратегия дискредитации и один из ее базовых конструктов – категория оценки.

Оценка играет важнейшую роль в политическом дискурсе. Под оценкой мы будем понимать отношение субъекта оценки к объекту, обусловленное признанием или непризнанием его ценности в рамках соответствия или несоответствия его качеств определенным ценностным критериям. Кроме того, анализ теоретической базы исследования, уточнение основных понятий и подходов для данной работы позволяет нам перейти к практической части исследования, где мы, согласно предложенному алгоритму, проанализируем оценочные речевые средства реализации стратегии дискредитации реформы образования и ее основных деятелей в медийном дискурсе.

## **2. СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КАТЕГОРИИ ОЦЕНКИ В РАМКАХ СТРАТЕГИИ ДИСКРЕДИТАЦИИ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РУССКОМ И АМЕРИКАНСКОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ**

В данной главе, согласно предложенному алгоритму (см. стр. 37), мы рассмотрим и сравним особенности манифестации категории оценки в отношении реформы образования и ее основных деятелей в СМИ на примере сначала русского, а затем английского языков.

Вместе с тем, отдельно остановимся на изучаемых в настоящей работе объектах оценки, а именно: ключевых фигурах реформы образования. Под последними мы будем понимать действующих министров образования России и США, а также политиков, играющих важную роль при реализации образовательной реформы двух государств. Отметим так же, что, являясь сценарным концептом, реформа образования немыслима без категории деятеля, с другой стороны, в процессе оценивания того или иного политика довольно часто на первый план выходит характеристика его деятельности, отношение к проводимым им преобразованиям, что дает нам основание рассматривать оба эти элемента в неотделимой взаимосвязи.

С учетом вышесказанного, в начале исследования считаем целесообразным осуществить экстралингвистический обзор некоторых дискуссионных направлений реформ образования, проводимых в России и США, для выявления наиболее частотных сфер-мишеней оценки в СМИ, затем, с опорой на данный материал и теоретическую базу исследования, сопоставить репрезентацию категории оценки в рамках стратегии дискредитации в медийном дискурсе двух стран.



## **2.1. Выявление основных сфер-мишеней оценки в отношении деятелей и реформы образования в медиа-дискурсе России**

Термин «реформа» в словарном толковании имеет следующее значение: «преобразование, изменение, переустройство какой-либо стороны общественной жизни (порядков, институтов, учреждений); формально - нововведение любого содержания, однако, реформами обычно называют более или менее прогрессивное преобразование» [Большой юридический словарь 2003].

Следует отметить, что за последние двадцать лет российская система образования претерпела существенные изменения. Начало реформе положил закон Российской Федерации «Об образовании» № 3266-1, принятый 10 июля 1992 года [Кофанов 2012:288]. Данный закон был признан, по оценке ЮНЕСКО, одним из самых демократичных в мире и давал государственные гарантии и учителям, и учащимся. Но множество дополнений, поправок и уточнений в 1993-2011 годах привели к значительному изменению его концепции. 29 декабря 2012 года был принят новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ), вступивший в силу 1 сентября 2013 года и включающий нормы образования от дошкольного до вузовского уровней. По данному закону действует и реформируется современная система образования России [Паламарчук 2015: 65].

Многие положения введенного в действие закона спровоцировали активные обсуждения российским академическим сообществом и общественностью на форумах и в публикациях в печатных и электронных СМИ о своевременности и необходимости реформы, а также вызвали волну критики в отношении министров образования РФ, осуществляющих данную реформу. Это – А.А. Фурсенко, занимавший должность министра образования и науки РФ с 9 марта 2004 года по 21 мая 2012 года, и действующий министр - Д.В. Ливанов, продолживший его политику. Одним из основных аргументов противников реформы образования является заявление о том, что в СССР была сформирована система образования,

позволившая сократить отставание от ведущих западных стран, обеспечив страну квалифицированными кадрами. Мы вправе были гордиться своими достижениями: стопроцентная грамотность, высокий уровень профессионального образования, глубина знаний. У специалистов возникает вопрос - нужно ли менять то, что показало свою эффективность? [Кофанов 2012: 290]. По мнению профессора Андрея Ильича Фурсова, историка, директора Центра русских исследований МГУ, «сфера образования в последние годы стала полем самого настоящего сражения между сторонниками его реформирования и их противниками. Противники - профессионалы, родители, общественность; сторонники - главным образом чиновники и обслуживающие их интересы "исследовательские структуры" - продавливают "реформу" несмотря на широкие протесты» [Фурсов URL]. В чем же причина недовольства отечественным образованием? Какие положения реформы вызывают у столь разных слоев населения отрицательные оценки?

Отметим некоторые наиболее обсуждаемые направления политики, проводимой в сфере образования за последние годы:

- введение единого государственного экзамена,
- развитие многоуровневого высшего образования в соответствии с Болонской системой,
- сокращение учительского и преподавательского состава,
- введение элементов платного образования в средних школах,
- сокращение числа вузов.

Раскроем более полно указанные направления.

Первым введение Единого государственного экзамена в России предложил Владимир Михайлович Филиппов, глава Министерства образования России с 1998 по 2004 год. Данный политик начал процесс присоединения России к Болонскому процессу, а также создание новых образовательных стандартов. С 2009 года ЕГЭ является единственной в России формой итоговой аттестации для выпускников школ.

Основными целями введения ЕГЭ были: уничтожение коррупции в школах и вузах, обеспечение более эффективной проверки знаний выпускников, повышение доступности высшего образования для учащихся из регионов. Вместе с тем, И.Н. Гаврилова считает, что: «из-за нацеленности учащихся не на получение знаний, а на прохождение тестов происходит девальвация образования как такового...наличие диплома все в меньшей степени становится ... преимуществом при получении высокооплачиваемой работы» [Гаврилова URL]. О.Т. Паламарчук указывает на то, что ЕГЭ – это тест, а тест должен занимать в обучении второстепенную роль [Паламарчук 2015:67].

Обратимся к вопросу многоуровневого высшего образования.

Присоединение России к Болонскому процессу состоялось в сентябре 2003 года [Кофанов 2012: 288]. Основными задачами Болонского процесса были: обеспечение престижа, конкурентоспособности, доходности европейского образования, а, кроме того, создание единого европейского образовательного пространства, в рамках которого обеспечивался бы свободный обмен методиками, студентами, преподавателями и специалистами [Паламарчук 2015:67]. Тем не менее, многие представители высшей школы отмечают, что итогом принятия данной концепции в России может стать потеря основополагающего принципа системы высшего образования – фундаментальности знаний [Кофанов 2012: 290].

Суммируя оценки педагогического сообщества и общественности в медиа-дискурсе, отметим, что данное направление реформы может спровоцировать появление элитарного образования, так как далеко не каждый студент имеет желание продолжать обучение в магистратуре. Кроме того, в связи с обострением международных отношений, участие России в Болонском процессе теряет актуальность.

Рассмотрим вопрос, касающийся политики в области учительского и преподавательского составов.

Широкий резонанс в общественности получил план мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» в субъектах Российской Федерации. Наибольшее количество споров в данном документе вызвало положение об увеличении нагрузки школьных учителей и преподавателей вузов, осуществляемого за счет количества обучающихся на одного педагога.

Данное направление имеет проблематичный и дискуссионный характер, так как не сформулировано в законах и нормативно-правовых актах, но является выводом общественности, основывающимся на индивидуальном трактовании положений закона.

Остановимся на вопросе введения элементов платного образования в средних школах

Волной критики был воспринят Федеральный закон РФ N 83-ФЗ, принятый Госдумой от 8 мая 2010 года «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений», в соответствии с которым, социальные учреждения должны перейти с бюджетного финансирования на самоокупаемость.

В данный момент образование в нашей стране не стало платным, несмотря на многочисленные тревожные сообщения в СМИ. Вместе с тем, противники реформирования говорят о том, что «процесс коммерциализации образования и медицины, увеличения количества платных услуг есть процесс постепенный, не одномоментный...» [Кузбасский URL]. Мы полагаем, что это мнение разделяют большое количество человек, в связи с неугасаемым интересом к данной проблеме и количеством публикаций по этой теме в СМИ.

Коснемся проблемы сокращения вузов.

Одним из направлений реформы образования является сокращение числа высших учебных заведений с целью выявления и реорганизации «неэффективных» вузов. На ежегодной конференции Высшей школы

экономики, проводившейся в апреле 2015 года, Д.В. Ливанов заявил, что «у нас с 1990-х годов большое количество образовательных учреждений занимаются имитацией обучения. За последние два года мы закрыли 500 таких вузов, в этом году проверим еще около тысячи». Оставшиеся вузы планируется объединять. С другой стороны, существует мнение, что данная реформа губительна для системы образования и имеет коррупционную составляющую.

Таким образом, наиболее распространенными объектами оценки политики Д.В. Ливанова в медиа-дискурсе являются: ЕГЭ и многоуровневое высшее образование, сокращение учительского и преподавательского составов и числа вузов, введение элементов платного образования в средних школах. Данные направления реформы провоцируют непрекращающиеся дискуссии и споры в СМИ с целью дискредитации реформы образования и представителей власти, в частности, самого министра образования Д.В. Ливанова, как основной фигуры, деятеля реформы.

## **2.2. Специфика представления категории оценки в рамках стратегии дискредитации в отношении министра и реформы образования в России**

Исходя из очередности указанных нами выше (см. стр. 37) компонентов анализа, рассмотрим особенности репрезентации категории оценки в характеристике Д.В. Ливанова и его деятельности в СМИ.

### **2.2.1. Определение доминирующего вида оценки в аспекте стратегии дискредитации**

Проведенное нами исследование медиа-дискурса, посвященного Д.В. Ливанову и его преобразованиям, позволило определить наиболее частотные виды оценки в отношении министра в СМИ, это: утилитарная, деонтическая,

телеологическая и эмоционально-экспрессивная оценки. Рассмотрим специфику манифестации каждой из указанных видов оценки.

Начнем с утилитарной оценки. Данный термин тесно связан с понятиями пользы и вреда [Азылбекова 2011: 10]. В нашем случае, при описании личности Д.В. Ливанова, а также результатов проводимых им реформ, доминируют лексические единицы с семантикой «вредный», «губительный». Наиболее распространенные из них, имеющие яркую эмоционально-экспрессивную окраску, являются: *разрушение (разрушитель), уничтожение, разгром, деградация, развал, крах, катастрофа*. Менее распространены, но имеют место, высказывания типа: *преступление, гибель, вымирание*. Деятельность Д.В. Ливанова характеризуется эмоционально-окрашенными фразеологизмами, со значением утилитарной оценки: *жестoko устранять, методическое разорение, оптимизировать насмерть*, реформу образования сравнивают с террористическим актом, с бомбой замедленного действия.

Дискуссионные направления реформы образования, указанные нами выше (см. стр. 44) также довольно часто становятся мишенями утилитарной оценки. Так, например, в отношении единого государственного экзамена распространены лексические единицы с пейоративной семантикой: *ошибка, иго ЕГЭ, калечение мозгов, роботизация, стресс* и т.д. Главная цель таких оценочных высказываний – выразить негативное отношение, отрицательные эмоции, дискредитировать те или иные аспекты реформы.

Кроме того, мы можем говорить о том, что не только действия, но и личность Д.В. Ливанова получает утилитарную оценку, причем с ухудшением значения: в 2012 году политика называют *министр из стали и сплавов* [Черных 2012:16] (с одной стороны, ссылаясь на предыдущее место работы, а с другой стороны, имплицитно указывая на довольно агрессивную и наступательную политику, начатую новым министром образования), в 2015 году Д.В. Ливанов – *Железный (Стальной) Дровосек из известной сказки*,

*рубящий топором всё то, на что ему укажут более высокопоставленные, терминатор науки и образования* [Панов URL].

Перейдем к рассмотрению деонтической оценки, являющей собой «квалификацию чего-либо с позиций противопоставления данного и должного» [Карасик 2012:139]. При этом к критериям деонтической оценки отнесем общественные нормы, разделяемые большинством представителей определенного социума. Так, «должным» является то, что обеспечивает безопасное и комфортное существование членов определенной социальной группы, а отрицательную оценку приобретают действия, негативно влияющие на жизнь общества [Шилихина 2013:122]. Отметим, что именно потребность в выражении деонтической оценки становится «катализатором» политического медиа-дискурса. Публичное обсуждение политического события или фигуры возникает при несоответствии общественно значимых действий или высказываний существующим нормам[ibid].

Вместе с тем, утилитарная оценка взаимосвязана с деонтической модальностью, ведь, «то, что признается полезным, благоприятным - рекомендуется, а то, что признается вредным – запрещается, от него предостерегают, оно нежелательно» [Азылбекова 2011:16]. В исследуемом нами медиа-политическом дискурсе, мы также можем наблюдать, что данные виды оценок тесно переплетены, так как реформа образования, которая приводит к деградации и деятель ее - министр образования – *бездушный разрушитель* являются противоестественными, неприемлемыми для нормального функционирования системы образования страны.

Кроме того, если принять за «должное» систему образования в советские времена, деонтическая оценка приобретает частотный характер – *Д.В. Ливанов и его сторонники втоптали в грязь достижения советской школы, нарушив преемственность поколений; Россия не имеет не только конкурентоспособной системы образования, но за это время потеряла и минимально необходимую, которая позволяла бы поддерживать элементарную грамотность собственного населения.* Еще одним широко

распространенным объектом деонтической оценки является процесс «вестернизации» - введения элементов западных моделей в российскую систему образования. Интересна точка зрения Л.А. Мусаелян в данном вопросе. Ученый утверждает, что *«глобализация, которая во многом породила Болонский процесс, имеет характер не просто вестернизации, а американизации»*, системы образования, которая ориентирована на общество массового потребления. Ссылаясь на известного американского социолога Дж.Ритцера, Л.А.Мусаелян называет описываемую систему «макдональдизированным образованием», так как для нее характерны: *«быстрота предоставления стандартизированных образовательных услуг, их массовая доступность и эффективность»*, что в свою очередь напоминает систему ресторанов быстрого питания McDonalds. Но внедрение в отечественную систему образования американских технологий, стандартов, ценностей, английского языка может привести к вымиранию национальных традиций, норм, ценностей и сужению сферы применения русского языка [Мусаелян 2012: 267]. Данное мнение о негативном западном влиянии на российскую систему образования широко распространено в медийном дискурсе и также представляет собой слияние утилитарной и деонтической оценок по шкале должное (хорошее, полезное) – данное (плохое, вредное).

Кроме того, распространены заявления о коррупции, взяточничестве министра, что противоречит образу сильного политика, ассоциирующегося в народе с честным, неподкупным патриотом, борцом за благо населения.

Отметим, что обязательным компонентом деонтической (в нашей работе, с учетом специфики материала, и утилитарной) оценки являются эмоции [Шилихина 2013:122]. Эмоционально-экспрессивный характер присутствует в большинстве заявлений, касающихся личности Д.В.Ливанова и его деятельности. Стремясь передать свое отношение, эмоции и представители научного сообщества, и журналисты, и обыватели нередко намеренно употребляют сниженную лексику, жаргонизмы и риторические вопросы: *так не пора ли от заунывного плача Ярославны по поводу*



«оккупационного режима» перейти к реальному делу... . Поэтому мы можем говорить о слиянии данного типа оценки с двумя рассмотренными нами выше.

Следующей, заслуживающей внимания, является телеологическая оценка. Согласно лингвистической аксиологии, данный термин имеет отношение к цели, целесообразности или целеполаганию. Исходя из этого, можно утверждать, что практически любая оценка может быть квалифицирована как телеологическая [Шкиль 2010: 27]. К средствам выражения телеологической оценки отнесем прилагательные: эффективный – неэффективный, целесообразный – нецелесообразный, удачный – неудачный, результативный – безрезультатный, целенаправленный, целеустремленный, успешный – неуспешный [ibid]. Отметим, что данный вид оценки пронизывает большинство сообщений в отношении министра и реформы образования, например: *оценка эффективности реформы образования, мнимая эффективность, результативность деятельности министерства образования* и т.д. Причем, помимо собственно оценочных слов, присутствуют многочисленные виды сообщений, содержащие слова или выражения, включающие сему телеологической оценки как один из элементов своего значения: *гильотина как эффективное средство от мигрени* (к вопросу о реорганизации неэффективных вузов).

Таким образом, в отношении Д.В. Ливанова и реформы образования доминируют тесно связанные, а в большинстве случаев неотделимые друг от друга деонтическая, утилитарная, эмоционально-экспрессивная и телеологическая виды оценки.

### **2.2.2. Актуализация базовых педагогических ценностей как частный случай реализации стратегии дискредитации**

При определении педагогического дискурса и его базовых ценностей мы будем придерживаться трактовки Т.В. Ежовой (см. стр. 24). Ожидаемо,

что министр образования и науки РФ должен синтезировать в себе вышеуказанные ценности, являться примером, образцом в данной области, направлять научное сообщество и население на путь повышения уровня знаний. Между тем, в обращении преподавателей вузов о ситуации в высшем образовании наблюдается совершенно другое мнение: *мы требуем... отставки Д. Ливанова, который еще в ноябре 2012 г. продемонстрировал циничное отношение к большинству российских преподавателей, назвав их «преподавателями невысокого качества»... на его место должен быть назначен человек, предлагающий программу реформирования образования в интересах обучающихся, преподавателей, широких слоев общества, а не бюрократии и крупного капитала. Кроме того, В.П. Семенко считает, что: «лжереформаторы не только навязывают нам ложную, выхолощенную картину российской истории..., они не только все более сокращают часы гуманитарных дисциплин в школе и вузовский набор на основные гуманитарные специальности..., но в последнее время просто уже переходят к неприкрытому глумлению над сокровищами национального духа, стремясь изгнать само русское миропонимание и самоощущение из умов и сердец наших детей» [Семенко URL].*

Несомненно, один из ключевых концептов педагогического дискурса – это знания, получение которых является одной из основных целей обучения, однако при характеристике результатов реформы образования мы встречаем данный концепт в другом контексте. Так, С.Ф. Васильев говорит о том, что: *«...нам представляется, что основной пафос реформы образования в России заключается в борьбе реформаторов против знаний, в стремлении понизить общий уровень знаний у российских учащихся. Недаром среди них стало популярным выражение «избыточные знания» [Васильев URL].*

Таким образом, основными педагогическими ценностями, противопоставляемыми деятельности и личности министра, являются: гуманизация, знания, патриотизм, сохранение и распространение

национальных ценностей, развитие гармоничной, самостоятельно мыслящей личности.

### **2.2.3. Средства создания речевого образа, их значение в процессе реализации стратегии дискредитации**

К средствам создания речевого образа персонажа относятся: «терминология, официально-деловые клише, элементы разговорной речи и жаргона. Речевая характеристика выявляет институциональный тип политика, демонстрирует его интеллектуальные и морально-этические качества, является средством идеологического размежевания «своих» и «чужих»» [Марьянчик 2013:24]. Данные приемы призваны эксплицитно или имплицитно воздействовать на адресата, провоцировать ожидаемую реакцию. К наиболее распространенным официально-деловым клише, определяющим социально-статусную роль Д.В. Ливанова, отнесем следующие выражения: *приказом Министра образования и науки РФ Дмитрия Ливанова создан...; заявление нового министра, господина Ливанова... ; ... рассказал глава Минобрнауки России Дмитрий Ливанов; член кабмина по вопросам образования Дмитрий Ливанов.*

Вместе с тем, посредством медиа-политического жаргона Д.В. Ливанов приобретает «роль носителя антиценностей»: *Ливанов – плохой министр, но хороший разрушитель; общественники заподозрили министра Ливанова в нечистоплотности; Ливанов – донкихот министерства невыученных уроков, Ливанов – золотой министр* (с намеком на некоторые факты биографии политика), а реформа образования становится «войной на уничтожение»: *...никаких реформ нет и не предусматривается. Цель того, что происходит – ликвидация, разрушение еще сохранившихся остатков советской системы образования.*

Кроме того, имеют место и профессионально-педагогические оценочные суждения, например: *...не так давно Ливанов получил от граждан очередную «двойку»: по итогам опроса ВЦИОМ его ведомство*

*было в который раз названо самым неэффективным в правительстве, а сам министр снова не дотянул даже до трех баллов по пятибалльной шкале, замкнув список министров-аутсайдеров.*

Итак, мы можем говорить о том, что при создании речевого образа Д.В. Ливанова важную роль играют официально-деловые клише, не обладающие оценочным вектором, но имеющие «идеологически ассоциативный шлейф», медиа-политический жаргон, реализующий общий пейоративный смысл публикаций, а также профессионально-педагогические суждения, указывающие на сходство оценок научного сообщества и общественности.

#### **2.2.4. Оценочные предикаты дискредитации Д.В. Ливанова и его деятельности**

Под оценочными предикатами будем понимать «структурно-смысловые вербально оформленные средства развития текста,...которые могут быть выражены лексическими и синтаксическими средствами: метафорами, сравнениями (в том числе и развернутыми, а также сравнениями ситуаций и др.), повторами, устойчивыми оборотами, экспрессивными номинативными единицами, предложениями, частями предложений и т.д.» [Вагабова 2006:6-9].

Одними из самых распространенных направлений использования оценочных предикатов в СМИ, касающихся Д.В. Ливанова и реформы образования, являются:

- характеристика деятельности министра: *метод «тыка» больше не сработает. Ливанов снова реформирует ЕГЭ; посягает на святое – Академию наук;*

- оценка реализуемой политики и ее результатов: *беда в том, что Дмитрий Викторович либо не знает, какие опасные тенденции развиваются в научной и образовательной сферах, и тогда он - не профессионал, либо знает, но не препятствует их развитию, и тогда он – разрушитель науки и*

*образования; великую страну с ее уникальной культурой пытаются посадить на иглу самобичевания...;*

*- реакция на действия, высказывания Д.В.Ливанова: заявления министра образования и науки Дмитрия Ливанова вызвали недоумение не только среди академиков, но и у представителей других научных организаций; содержание выступления министра образования ... не выдерживает никакой критики... Он отделался набором общих фраз....*

*- указание на желательный тип поведения: Ливанов должен не только отвечать на вопросы, но и держать ответ. Ответ за то, что происходит сегодня с наукой и образованием;*

*- статистические показатели: при этом министр образования имеет, скажем, выговор за недостаточные меры по увеличению зарплат или, к примеру, 80% сомнительных закупок, имеющих коррупционную составляющую; в конце советского периода по качеству образования наша страна входила в тройку лидеров. В 2003 году мы были 15-ми. А в последние годы положение колеблется между 41 и 53 местом"...*

*- прогнозы на будущее: ...сейчас окончательно закрепляется образовательная практика, направленная не на всестороннее развитие личности, а на подготовку роботов для механической, нетворческой работы, превращение нашей молодежи в беспомощный элемент глобального миропрокта, продвигаемого Западом.*

Рассмотрев наиболее часто встречающиеся направления употребления оценочных предикатов, выделим основные средства их реализации: эмоционально-экспрессивные выражения, сниженная лексика, метафоры, повторы, риторические вопросы.

#### **2.2.5. Аксиологические комментарии как тактика дискредитации реформы образования и ее деятелей**

В медийном дискурсе комментариями называют «разновидность

оперативного аналитического материала, разъясняющего смысл актуального общественно-политического события, документа и т. п. [Дахалаева URL], а в нашем случае и отражающего определенную оценку, мнение автора. Попробуем определить, какую форму принимают данные высказывания относительно реформы образования.

Перечислим основные «сферы-мишени» аксиологических комментариев в отношении министра и реформы образования:

- образ министра образования;
- деградация учащихся и снижение уровня грамотности населения;
- ЕГЭ;
- коррупция в сфере образования;
- тенденции по внедрению платных услуг в образовательных учреждениях;
- реформирование РАН;
- сокращение учительского и преподавательского состава и падение авторитета учителя;
- проблема отсутствия единого стандарта учебников и фальсификация исторических событий.

Кроме того, отметим, что, несмотря на массовое недовольство реформой и ее основными деятелями, комментарии широкой общественности носят в основном эмоционально-экспрессивный характер и констатируют факты последствий реформы образования. С другой стороны, высказывания педагогического сообщества принимают более радикальную форму. Помимо характеристики негативных сторон, присутствуют эксплицитные призывы менять существующую систему: *выпускные экзамены в школе и вступительные экзамены в вузе в форме ЕГЭ и только ЕГЭ, по-видимому, надо отменить; не видеть систематического и целенаправленного уничтожения нашего образования сегодня можно лишь намеренно. В этой ситуации писать открытые письма президентам и министрам - только унижать самих себя. По сути, остается одно:*

*выходить на улицы, отказываясь работать под началом такого министра, как Ливанов и по таким порочным законам, как принятый недавно под новогодний шумок закон «Об образовании».*

Итак, аксиологические комментарии в отношении реформы образования отражают большинство спорных направлений реформы образования, а также дают характеристику поведению и результатам работы Д.В. Ливанова. Вместе с тем, данные комментарии носят двойственный характер: на фоне всеобщего неодобрения, широкая общественность, в основном, лишь указывает на недостатки преобразований, в то время как нередко случаи открытого призыва не следовать предписаниям реформы со стороны научного сообщества.

Перейдем к рассмотрению американского медийного дискурса.

### **2.3. Выявление основных сфер-мишеней оценки в отношении деятелей и реформы образования в медиа-дискурсе США**

Более полувека приоритетным направлением политики США является образование. Мы начнем наш обзор с рассмотрения очередного витка реформирования системы образования США, начавшегося в 1980-х годах, и актуального до сих пор. В указанный период времени наибольший резонанс в обществе получил доклад Национальной комиссии по проблемам школьного образования под названием «Нация в опасности» (A Nation at Risk), написанный и опубликованный в 1983 по поручению президента Рональда Рейгана. Согласно этому документу: «American schools were getting worse: test scores were falling, millions of Americans were illiterate, and our teachers weren't educated enough or paid enough... the entire nation was at risk of falling apart because our education was subpar» <sup>1</sup> [цит. по Boyd URL]. Кроме того, указанный доклад призывал к срочному реформированию системы

---

<sup>1</sup> Американские школы становятся все хуже: результаты тестов провальные, миллионы американцев безграмотны, наши учителя недостаточно образованны и им недостаточно платят ... вся нация находится под риском развала, потому что наше образование не на должном уровне

образования. Многие положения документа «Нация в опасности» вызвали дискуссии научного и педагогического сообщества. Опираясь на обзор современного медиа-дискурса, попробуем определить изменились ли в настоящее время наиболее распространенные объекты оценки в отношении деятелей и реформы образования США.

Для раскрытия данного вопроса, укажем на некоторые особенности американской системы образования. Отметим, что «в конституционных документах США (Декларация независимости, Конституция США и Билль о правах) нет права на образование. Следовательно, нет правовой основы на создание центрального органа управления образованием – Министерства образования» [Манохин, Чашихин 2015: 165]. В связи с этим, регулированием образования занимается правительство штатов, что свидетельствует об отсутствии единого стандарта обучения и, как следствие, разному уровню подготовки учащихся.

Кроме того, учитывая специфику выбранной нами темы, отдельно остановимся на непосредственных деятелях реформы образования. Должность главы министерства образования в США называется секретарь департамента (United States Secretary of Education). С 21 января 2009 по 1 января 2016 эту должность занимал Арне Дункан. В настоящее время секретарь департамента министерства образования США – Джон Кинг. Вместе с тем, принимая во внимание особенности американской системы образования, указанные нами выше, к ключевым фигурам реформы образования отнесем также президента США, губернаторов штатов, федеральную администрацию. Естественно, что при наличии такого количества регулирующих органов в медийном дискурсе США наблюдается деперсонафикация деятеля реформы. В исследованном нами материале последний, как правило, отсутствует: *education reformers- реформаторы образования*, либо им называется президент США: *Obama's Education Plan – план Обамы в отношении образования, the Obama Administration granted – администрация Обамы оказала материальную поддержку...* . Отметим, что в



России ситуация обратная – основными фигурами, обсуждаемыми в вопросах, связанных с образованием являются министр образования и науки РФ Д.В. Ливанов и его предшественник А.А. Фурсенко.

Итак, рассмотрим основные наиболее дискуссионные сферы-мишени оценки в отношении реформы и образовательной политики США в СМИ:

- снижение уровня образованности американцев. Указанная тенденция является одной из наиболее частотных в отношении системы образования и результатов ее реформирования. Так, американский политолог Патрик Бьюкенен, проанализировав итоги преобразований в образовательной политике США, указывает, что начальное и среднее образование в настоящее время является «злой пародией на образование». Исследователь отмечает, что результаты тестов становятся все хуже и хуже, в американских университетах царит невежество, а большая часть специалистов в области точных наук прибывают из заграницы [Бьюкенен 2006:73].

- «истощение» учительского состава (teacher attrition). Многие авторы отмечают нехватку квалифицированных учителей, а кроме того, нежелание молодых педагогов работать по специальности. К основным причинам, провоцирующим данную ситуацию, относятся: низкая оплата труда, чрезмерная профессиональная и психологическая нагрузка, жесткий контроль со стороны административного аппарата, родительских комитетов, администрации муниципалитета, района и штата, «вся атмосфера «школьных джунглей» с наркотиками, оружием и стрельбой в классах и на школьном дворе, непрекращающаяся вражда и драки школьных банд». [Манохин, Чашихин 2015: 172].

- вопрос эффективности существующих образовательных программ и методов оценивания результатов. Большое количество споров не перестает вызывать введенная президентом Джорджем Бушем в 2002 году государственная программа «No Child Left Behind» - «Ни одного отстающего ребенка». Согласно данному закону, в каждом штате вводились тесты по математике и чтению с единым стандартом образования, при этом на основе показателей

тестов формировался рейтинг успешности школ [Mulholland URL]. Основная идея данной реформы заключалась в повышении успеваемости слабых учеников, «конкурировании школ» и тем самым повышении уровня образованности в стране. Однако, введение данного закона на практике показало довольно большое количество уязвимых мест этого направления реформы образования, чем спровоцировало непрекращающуюся волну критики. Общество и научное сообщество указывают, что стандартизированные тесты вынуждают педагогов быть нацеленными только на успешное написание тестов, в ущерб основному процессу обучения, нередко случаи намеренного упрощения тестов для обеспечения хороших результатов. Кроме того, порицание вызывают высокие требования к учительскому составу (например, прохождение квалификационных тестов и наличие нескольких дипломов), усугубляющие нехватку кадров в данной области [White URL]. В декабре 2015 года президент Барак Обама подписал новый закон об образовании «The Every Student Succeeds Act» - «Каждый студент достигнет успеха», который заменил не пользующуюся любовью населения программу «No Child Left Behind» и модифицировал, но не ликвидировал положения о проведении стандартизированных тестов [Korte URL].

- неодинаковый доступ к образовательным услугам («educational gap») людей, принадлежащих к разным социальным группам.

С одной стороны, неравенство в вопросе образования присутствует среди людей, относящихся к разным расам. Причинами такой ситуации являются: « lower wealth, lower health, lower parental education levels, more dealings with the justice system and other circumstances create a perfect storm that leaves blacks without the same educational opportunities as whites<sup>2</sup>». [Cook URL].

Кроме того, в сфере образования довольно остро стоит проблема

---

<sup>2</sup> Более низкий уровень благосостояния, более слабое здоровье, низкий уровень образования родителей, отношения с законом и другие обстоятельства создают идеальные условия для бури, которая не дает возможности черным получать образование наравне с белыми

неравенства между богатыми и бедными слоями населения: «... in analyses of long-term data published in recent months, researchers are finding that while the achievement gap between white and black students has narrowed significantly over the past few decades, the gap between rich and poor students has grown substantially during the same period<sup>3</sup>» [Tavernise URL]. Важным фактором, провоцирующим сложившуюся ситуацию, является стоимость обучения. Так, в некоторых районах имеются лишь частные платные школы, оплатить которые имеют возможность далеко не все родители. Кроме того, не перестает стремительно расти плата за обучение в колледжах и университетах. Многие студенты бывают вынуждены оставить учебное заведение, так как оказываются не в состоянии платить чрезмерно большую плату за образовательные услуги [Schoen URL].

- преступность и насилие в школе («school crime and violence»). Данная проблема относится не только к хулиганству в школе, но и включает более тяжкие преступления, когда дети берут с собой в школу оружие. Отметим, что данная ситуация в основном характерна только для США, как для страны где ношение огнестрельного оружия разрешено Второй поправкой Конституции США. Этим объясняется возросшая популярность домашнего обучения («Homeschooling»), разрешенного во всех штатах.

Таким образом, краткий обзор наиболее частотных сфер-мишеней в отношении реформы образования США в СМИ, позволяет нам определить особенности и сходные направления реализации оценки в рамках стратегии дискредитации в российском и американском медиа-дискурсе. С одной стороны, недовольство уровнем образованности детей, стандартизированными тестами, реализуемыми правительством образовательными программами, а так же условиями и оплатой труда педагогов являются распространенными сферами-мишенями оценки и в

---

<sup>3</sup> Анализируя долгосрочные данные, опубликованные за последние месяцы, исследователи обнаружили, что, в то время как, разрыв в достижениях между черными и белыми студентами значительно уменьшился за последние несколько десятилетий, разрыв между богатыми и бедными студентами существенно вырос в аналогичный период

России, и в США. С другой стороны, специфика американской системы образования позволяет нам выделить ряд сфер-мишеней, характерных только для США. Это: вопрос, касающийся неодинакового доступа к образовательным услугам людей, принадлежащих к разным социальным группам, а также преступность и насилие в школах.

На основе теоретического материала исследования и проведенного нами выше обзора сфер-мишеней оценки, определим характер функционирования категории оценки в медиа-дискурсе США.

## **2.4. Специфика представления категории оценки в рамках стратегии дискредитации в отношении деятелей и реформы образования США**

### **2.4.1. Определение доминирующего вида оценки в аспекте стратегии дискредитации**

Проведенный нами обзор американского корпуса примеров дает нам основание наиболее распространенной назвать телеологическую оценку. Практически в каждой статье, посвященной изучаемому нами вопросу, встречается слово *failure* – неудача, провал (например, *the failure of American public education, Obama' s Education policies failed to curb college costs*<sup>4</sup>), а также слова со схожей семантикой: *lack* – недостаток, отсутствие; *misfire* – осечка, перебой зажигания, неудача.

Вместе с тем, еще одной довольно распространенной группой репрезентантов телеологической оценки, являются лексемы со значением эффективный – неэффективный, результативный – нерезультативный: *bureaucratized, and ineffective system of public education; counterproductive outcomes; education in America is not as effective as it should be; schools*

---

<sup>4</sup> Провал американского образования; образовательная политика Обамы не сумела сдержать плату за обучение в колледже.

*continue to decline; permanent national recession*<sup>5</sup>.

Интересно отметить, что, в отличие от русского медиа-дискурса, в американском очень частотны не определения реформы и ее деятелей, а:

- предоставление результатов (*the results indicate* - *результаты показывают, educational outcomes* – *результаты образования*),
- оценка эффективности работы (*A large body of research has been conducted over the past few decades to assess the quality and impact of various SBR systems, an analysis of ... Obama's Race to the Top*<sup>6</sup> ...),
- статистические данные по теме. Данные компоненты также принадлежат к области телеологической оценки.

Остановимся на специфике репрезентации утилитарной оценки. К лексическим единицам, входящим в область утилитарной оценки в рамках стратегии дискредитации, отнесем группу слов с семантикой «вредный, разрушительный»: *devastating* – разрушительный, *the crisis* - кризис, *harm* – вред, ущерб, *distraction* – беспорядок, *damage* – урон, повреждения. Также репрезентантами утилитарной оценки являются эмоционально-экспрессивные выражения типа: *reformers destroyed classroom discipline; degradation in the quality of schools; it will take years to recover from the damage that Arne Duncan's policies have inflicted on public education; most reform ideas are either irrelevant or destructive of education; disruptive education trends; there is a great deal of time being wasted within the educational system, there was Duncan's war*<sup>7</sup>. Интересным примером употребления утилитарной оценки в отношении деятелей реформы образования является определение «*do-gooders*». Данное выражение может быть переведено на русский язык как «благодетели», но, употребленное авторами статьи в

---

<sup>5</sup> Бюрократизированная и неэффективная система государственного образования; контрпродуктивные результаты; образование в Америке не так эффективно, как ему следует быть; школы продолжают ухудшаться; постоянный национальный спад

<sup>6</sup> За последние несколько десятилетий было проведено значительное количество исследований с целью оценки качества и влияния различных образовательных систем; анализ образовательной программы Обамы «Гонка к вершине»

<sup>7</sup> Реформаторы уничтожили дисциплину в классе; деградация качества образования в школах; большинство идей реформы или неуместны, или разрушительны для образования; разрушительные тенденции в образовании; в вопросе, касающемся образования, огромное количество времени было потрачено зря

кавычках, приобретает противоположный, пейоративный смысл.

Обратимся к особенностям употребления деонтической оценки. Отметим, что, в отличие от широко распространенного в русском медиа-дискурсе сравнения советской модели (должное) и современной системы образования (данное), в США так называемая «идеальная» модель образования отсутствует. В американских СМИ довольно частотно другое сопоставление: уровень развития, эффективности экономической и образовательной систем. Все чаще у научного сообщества и общественности возникает вопрос: сможет ли США сохранить лидерские позиции на мировой арене в условиях «провала» образовательной системы. Ответ на данный вопрос, как правило, бывает отрицательным: *established education system is unable to meet the needs of our hyper-connected society - a society that is in a constant state of evolution*<sup>8</sup>.

В данном случае мы можем наблюдать слияние деонтической, телеологической и утилитарной оценок по шкале: должное, полезное для общества, эффективное – данное, бесполезное для населения, неэффективное.

Кроме того, в анализируемом нами материале для выражения деонтической оценки большое значение приобретает норма, являющаяся для всех участников дискурса приемлемым положением дел, решением сложного вопроса. Одним из наиболее типичных для американского дискурса способов выражения деонтической оценки является использование директивных речевых актов, реализующихся базовыми иллокуциями совета или реке запрета. Для высказываний первого типа характерно использование модальных глаголов *should* и *need* со значением желательности, целесообразности (в данном случае мы также можем наблюдать тесную связь данного типа оценки с телеологической). Приведем примеры подобных высказываний: *communities should first look for other solutions; district schools*

---

<sup>8</sup> Принятая образовательная система не способна соответствовать нуждам нашего обеспеченного всеми видами связи и постоянно эволюционирующего общества

*need to find ways; Secretary of Education Duncan should have fought vigorously against all these pernicious developments*<sup>9</sup>. Менее частотной является иллокуция запрета, выражающегося с помощью модального глагола *must*, имеющего значение долженствования, указывающего на необходимость совершения определенного действия: *there must, inevitably, be some interaction outside school hours; We must reform and improve current programs. And at the same time we must reinvent them, creating the institutions we need for the future*<sup>10</sup>.

Что касается непосредственного деятеля реформы образования, то, как было указано нами выше, им часто становится президент США. Барак Обама, вступив на пост президента, заявил о намерениях действовать в направлении вектора реформирования и модернизации системы образования, в связи с чем, был назван журналистами «Президент Образования». Но вяло текущее продвижение обещанных образовательных программ привело к тому, что в американских СМИ президента все чаще стали называть *tout* – зазывала [Манохин, Чашихин 2015: 162]. Это позволяет нам говорить об использовании деонтической оценки с ухудшением значения в отношении Барака Обамы в медиа-дискурсе.

В отношении Арне Дункана мы можем наблюдать подобную тенденцию, но в данном случае деонтическая оценка сливается с утилитарной: *even Secretary Arne Duncan's critics describe him as a nice and straightforward man who cares about kids. But those critics are multiplying, and getting more critical. How did the most likable man in Washington become public enemy No.1? He tried fixing education*<sup>11</sup>.

Рассмотрим особенности манифестации эмоционально-экспрессивной

---

<sup>9</sup> Для начала общественности следует поискать другие решения; местным школам необходимо найти пути решения; министру образования Дункану следует решительно бороться со всеми этими пагубными событиями

<sup>10</sup> неизменно должно быть взаимодействие с детьми помимо школьного времени. Мы должны реформировать и улучшать существующие программы. В то же время мы должны их заново изобрести, создавая учреждения, которые будут нам нужны в будущем

<sup>11</sup> Даже критика министра образования Арне Дункана характеризует его как милого и открытого человека, который заботится о детях. Но количество критики увеличивается, она становится более критичной. Как же самый приятный человек в Вашингтоне стал народным врагом номер один? Он старался привести в порядок образование

оценки. Для медиа-дискурса США характерны публикации, построенные по принципу диалога с читателем. При этом, зачастую воздействие на получателя происходит при помощи установления доверительных отношений с ним, а также внедрения в текст цитат известных специалистов, статистических данных. Кроме того, в языке американских СМИ довольно широко используется употребление местоимений первого лица, личные комментарии, также являющиеся способом сближения с читателем. Учитывая данный коммуникативный контекст, выделим, что многие авторы намеренно избегают использования книжной лексики, предпочитая ей разговорный стиль речи. Интересно отметить, что, несмотря на броские и экспрессивные заголовки, удельный вес эмоционально - экспрессивных средств в тексте американских публикаций является сравнительно с российским довольно небольшим.

Таким образом, проведенный нами анализ американских СМИ позволяет к наиболее распространенной отнести телеологическую оценку. Реже всего в медиа-дискурсе в отношении деятелей и реформы образования употребляется утилитарная оценка. Вместе с тем, наблюдается довольно частотное объединение рассматриваемых нами четырех видов оценки.

#### **2.4.2. Актуализация базовых педагогических ценностей как частный случай реализации стратегии дискредитации**

Несомненно, одним из основных условий успешности любой образовательной системы и, соответственно, бесспорной педагогической ценностью является профессионализм и высокий уровень образования педагогического состава. Вместе с тем, в американском дискурсе мы можем наблюдать довольно частотное упоминание о недостаточно образованных деятелях реформы, и, как следствие, плохих ее результатах: *It's time for reformers to take a page out of their own playbook and honestly evaluate the effectiveness of their ideas. If they did, they would realize that the only thing truly*



*broken about public education is education reform. Unfortunately, too many of these people aren't educated enough to recognize they're being duped*<sup>12</sup>.

Имеют место также упоминания о пагубном влиянии непрофессионалов на систему образования США: *School curriculums are influenced too heavily by people who know next to nothing about education. We have too many politicians, religious people, and general know-nothings with an agenda that have too much power in dictating what kids should learn in school, and not enough professionals in the fields making those decisions*<sup>13</sup>.

Кроме того, в отличие от русского медиа-дискурса, в американском распространены заявления о низком уровне профессионализма и среди учителей: *public education in America needs teachers who are better trained to meet the needs of specific student populations...Without these teachers, effective reform to meet global demand is not possible; teacher-bashing has become the motif of the day*<sup>14</sup>.

К специфике процесса актуализации основных педагогических ценностей отнесем и довольно частотные заявления о неравноправии в доступе к образовательным услугам, в то время как эффективный процесс обучения предусматривает обратное: *the real crisis in American education is not the schools system. The real crisis is inequality— настоящий кризис американской системы образования – это не школьная система. Настоящий кризис – это неравенство.*

Помимо прочих, одной из ключевых ценностей педагогического дискурса являются знания. Данный термин часто имеет тенденцию выходить на передний план при обсуждении существующих методов оценивания

---

<sup>12</sup> Пришло время, когда реформаторам необходимо оглядываться только на свой опыт и честно оценить эффективность своих идей. Если они это сделают, они поймут, что единственная действительно разрушенная вещь в образовании – это реформа образования. К сожалению, слишком многие из этих людей не имеют достаточного образования, чтобы осознать, что их одурачили.

<sup>13</sup> На учебный план в школах слишком сильно влияют люди, которые ничего не смыслят в образовании. На повестке дня у нас слишком много политиков, религиозных и просто ничего незнающих людей, которые имеют слишком много власти и диктуют, что детям следует изучать в школе, а также не достаточно профессионалов в той сфере, где должны принимать решения.

<sup>14</sup> Американскому образованию нужны учителя, которые лучше подготовлены, чтобы соответствовать нуждам и специфике современных студентов... Без таких учителей эффективная реформа, соответствующая мировому спросу невозможна; критика учителей стала основной темой дня.

результатов учащихся, в частности, стандартизированных тестов, которые, по мнению общественности, способствуют снижению уровня образования, креативности мышления: *teaching to the test may improve test scores but it doesn't improve education* – обучение, нацеленное только на подготовку к тесту может улучшить результаты теста, но не улучшит образование.

Таким образом, основными педагогическими ценностями, актуализирующимися в процессе оценки реформы образования и ее деятелей, являются: знания, профессионализм, уровень образования, равенство, креативность мышления, интеллект, а так же дисциплина на уроках.

#### **2.4.3. Средства создания речевого образа, их значение в процессе реализации стратегии дискредитации**

Начнем наш обзор с официально-деловых клише. Функция последних – определять социально-статусную роль реформаторов. К наиболее распространенным репрезентантам данного средства создания речевого образа отнесем выражения: *the Education Department* – Министерство образования, *Education Secretary Arne Duncan* – министр образования Арне Дункан, *the Secretary* - министр, *President Barack Obama* – Президент Барак Обама.

Вместе с тем, довольно часто в СМИ присутствуют и более общие определения ключевых фигур реформы, например: *Education reformers* – реформаторы образования, *American education leaders* – лидеры американской системы образования, возможно, для указания на системный, комплексный подход выстраивания образовательной политики, присутствия многих участников образовательного процесса.

Кроме того, нередко случаи употребления неформальной лексики, элементов разговорной речи в отношении министра образования и других деятелей реформы, например: *Education Boss* – босс образования, *Duncan is undeniably Obama's Guy* – Дункан, несомненно, малый команды Обамы;

*Duncan is a budding hero in the education business – подающий надежды герой образовательного бизнеса.* Подобные выражения, с одной стороны, создают атмосферу доверительной беседы, а, с другой, могут заключать пейоративный смысл. Например, в последнем из приведенных нами примеров слово «герой», употребленное вместе со словом «бизнес», приобретает переносное значение, имплицитно указывая, что в результате образовательной реформы были созданы условия для «зарабатывания денег», коммерциализации системы образования путем введения чартерных школ и тестовой системы оценки знаний. Негативный эффект, дискредитация реформаторов достигается и путем использования жаргонизмов: *Congress blasts U.S. Education Department for vulnerabilities in data bases – Конгресс пустил в разнос Министерство образования за уязвимость данных.*

*So what happens when a President chooses [a basketball buddy](#) as Secretary of Education? Really, Obama... what did you expect when you chose a non-educator, non-expert to lead American education<sup>15</sup>?* В данной фразе пейоративный смысл достигается и с помощью разговорной лексики, и с помощью использования риторических вопросов, усиливающих иронический эффект.

Отметим довольно большое количество профессионально - оценочных суждений, как в отношении Министерства: ... *the Education Department got three Fs – министерство образования получило три «двойки»*, так и в отношении реформаторов: *The education secretary earned his F – Министр образования провалил экзамен, Flunking Arne Duncan – проваливший экзамен Арне Дункан, President Obama's Failures – провал Президента Обамы.*

Таким образом, речевой образ деятелей реформы США формируют: официально-деловые клише, в основном имеющие обобщающий характер (например, реформаторы), что обусловлено спецификой организации системы образования США; элементы разговорной лексики, медиа-

---

<sup>15</sup> Итак, что случится, если Президент выберет приятеля по игре в баскетбол в качестве министра образования? Действительно, Обама ... что ты ожидал, когда выбрал не педагога, не эксперта стать главой американского образования?

политический жаргон, создающие более убедительный, неформальный тон публикаций и, в то же время, несущие функцию дискредитации; профессионально-педагогические суждения, также преследующие цель передать пейоративный смысл сообщения.

#### **2.4.4. Оценочные предикаты дискредитации деятелей и реформы образования США**

Выделим наиболее распространенные направления использования оценочных предикатов в СМИ:

- ссылка на авторитетные источники: *Duncan has expanded the role of the federal government in unprecedented ways. He seems not to know that education is the responsibility of state and local governments, as defined by the Tenth amendment to our Constitution*<sup>16</sup>;

- оценка результатов реализуемой политики: *Duncan is a likable man...But the bad far outweighed the good. This was not due to any malice on Duncan's part, but mostly because Duncan — the former Chicago schools chief — approached the U.S. Department of Education as if it were the nation's school board and he had been appointed the nation's superintendent; American public education is in poor shape today*<sup>17</sup>;

- статистические показатели: *The data show schools are still separate and unequal; The U.S. spends significantly more on education than other countries, according to the National Center for Education Statistics*<sup>18</sup>;

- указание на желательные действия, поведение: *Secretary of Education Duncan should have opposed the misuse of test scores. He should have opposed*

---

<sup>16</sup> Дункан увеличил роль федерального правительства до беспрецедентных размеров. Похоже, он не знает, что образование – это ответственность штата и местного правительства, согласно десятой поправке нашей Конституции

<sup>17</sup> Дункан – приятный человек... Но плохое сильно перевесило хорошее. Это не было злым умыслом со стороны Дункана, это было в основном из-за того, что Дункан – бывший глава школ в Чикаго, решал проблемы министерства образования США, так, как будто это - национальный школьный совет и его избрали руководителем; в настоящее время американское образование в плохой форме.

<sup>18</sup> Данные показывают, что школы все еще самостоятельные и неравные; согласно данным национального центра образовательной статистики, США тратит на образование существенно больше, чем другие страны

*the galloping privatization of public education. He should have demanded the proper funding of public education, instead of tolerating deep budget cuts as “the new normal.” He should have spoken out against states that passed along the cost of higher education to students, putting it out of reach for many. Unfortunately he has not<sup>19</sup>.*

- анализ существующих проблем *How serious is the nation’s education problem? - Насколько серьезны проблемы национального образования? Why American education fails? – Почему американское образование терпит неудачу?*

- возможные пути решения проблем: *The plain fact is that the U.S. education crisis is real. The country needs to move beyond the debate over the scope of the problems we face and instead look to solutions; How Should We Rebuild the U.S. Education System<sup>20</sup>?*

- характеристика деятельности реформаторов: *We are doomed to repeat the failures of the past because the people in control never have really heard what parents and the the public were saying about implementation of standards<sup>21</sup>.*

Определим основные средства выражения указанных нами оценочных предикатов: риторические вопросы, которые, помимо оценочной функции, часто выступают и в качестве броских, привлекающих внимание заголовков, а также, присутствуя внутри текста, акцентируют внимание читателя на наиболее важных проблемах публикации; эмоционально-экспрессивные выражения; разговорная лексика; метафоры; сравнения; повторы.

---

<sup>19</sup> Министру образования Дункану следовало выступать против злоупотребления результатами тестов. Ему следовало противостоять несущейся галопом приватизации образования. Ему следовало требовать надлежащего финансирования государственного образования, вместо терпимости к глубоким сокращениям бюджета, названным «новым стандартом». Ему следовало высказываться против штатов, которые перераспределяли стоимость высшего образования на студентов, делая его недоступным для большинства. К сожалению, он этого не сделал.

<sup>20</sup> Очевиден факт, что кризис американского образования реален. Стране нужно перейти от дебатов по поводу масштаба проблемы к поиску решений; Как Нам Следует Восстанавливать Американскую Систему Образования?

<sup>21</sup> Мы обречены повторять неудачи прошлого, потому что люди, обладающие властью никогда не слушают по-настоящему, что родители и общественность говорят по поводу реализации стандартов.

#### 2.4.5. Аксиологические комментарии как тактика дискредитации реформы образования США и ее деятелей

Рассматривая вопрос аксиологических комментариев, отметим ряд особенностей присущих американским публикациям, посвященным реформе образования.

Распространенными «сферами-мишенями» аксиологических комментариев, посвященных деятелям и реформе образования США, являются:

- деградация учащихся и снижение уровня грамотности населения;
- стандартизированные тесты как метод оценки знаний;
- действия и речь реформаторов;
- преступность, отсутствие дисциплины в школах;
- коммерциализация образования;
- неравенство в предоставлении образовательных услуг;
- падение авторитета учителя.

Как было указано нами выше, американский медиа-дискурс характеризуется меньшим количеством эмоционально-экспрессивных выражений, в отличие от русского. В тоже время, довольно распространено перечисление наиболее важных, по мнению автора, проблем и, как правило, ряд возможных путей решения. Имеют место и отвлеченные, не имеющие конкретных указаний, призывы к изменению существующей системы, например: *The sooner that the American public takes action, the better prepared the nation will be for the future*<sup>22</sup>. Аналогичная ситуация наблюдается и во многих комментариях педагогического сообщества: *There is no denying the fact that poor reading abilities, as well as the other problems mentioned here, are not going to go away over night. They are major issues facing American education, and we as educators simply must do everything in our power to conquer them. An education is such a valuable and necessary tool, and we must do*

---

<sup>22</sup> Чем раньше американская общественность начнет действовать, тем лучше нация будет подготовлена к будущему.

*everything we can to get our students to value their education*<sup>23</sup>.

Таким образом, аксиологические комментарии в отношении американских деятелей и реформы образования характеризуются меньшей, в сравнении с русскими, степенью экспрессивности. Частотны либо конкретные указания на возможные пути решения существующих проблем, либо абстрактные комментарии о необходимости перемен.

---

<sup>23</sup> Мы не отрицаем факт, что плохие способности к чтению, так же как и другие проблемы упомянутые здесь не решатся за одну ночь. Это главные проблемы, с которыми столкнулось Американское образование и мы, как педагоги, просто должны сделать все, что в наших силах, чтобы победить их. Образование – такой ценный и необходимый инструмент, и мы должны сделать все, что можем, чтобы заставить наших студентов ценить образование.

## Выводы

Подводя итог практической главы, укажем, что наиболее дискуссионными направлениями политики, проводимой в сфере образования России, являются: введение единого государственного экзамена, развитие многоуровневого высшего образования, сокращение учительского и преподавательского состава, введение элементов платного образования в средних школах, сокращение числа вузов.

Кроме того, проведенный нами анализ особенностей репрезентации категории оценки в рамках стратегии дискредитации в отношении Д.В. Ливанова и реформы образования показал, что:

- в отношении министра и его политики в СМИ в равной степени используется деонтическая, утилитарная, телеологическая и эмоционально-экспрессивная оценки, между тем, учитывая специфику изучаемого материала, мы можем говорить о многочисленных случаях слияния данных видов оценки;
- основными педагогическими ценностями, противопоставляемыми деятельности и личности политика, являются: гуманизация, знания патриотизм, сохранение и распространение национальных ценностей, развитие гармоничной, самостоятельно мыслящей личности;
- в процессе оценки приобретают большое значение официально-деловые клише, медиа-политический жаргон, профессионально-педагогические суждения;
- наиболее явные оценочные предикаты реализуются посредством: эмоционально-экспрессивных выражений, метафор, повторов;
- рассмотренные нами аксиологические комментарии в отношении министра и реформы образования носят двойственный характер.

Перейдем к вопросу, касающемуся американских деятелей и реформы образования. К наиболее распространенным сферам-мишеням оценки последних в СМИ относятся: снижение уровня образованности, истощение учительского состава, эффективность образовательных программ и способов



их оценки, неодинаковый доступ к образовательным услугам, преступность и насилие в школе.

Вместе с тем, выделим специфику репрезентации категории оценки в рамках стратегии дискредитации в отношении реформаторов и их деятельности, согласно предложенному нами алгоритму:

- наиболее распространенной является телеологическая оценка, а реже всего в медиа-дискурсе в отношении деятелей и реформы образования употребляется утилитарная оценка. Вместе с тем, наблюдается довольно частотное объединение рассматриваемых нами четырех видов оценки;

- основными педагогическими ценностями, актуализирующимися в процессе оценки реформы образования и ее деятелей, являются: знания, профессионализм, уровень образования, равенство, креативность мышления, интеллект, а так же дисциплина на уроках;

- средства создания речевого образа деятелей реформы образования США характеризуются тем, что, в области официально-деловых клише, имеют в основном обобщающий характер, при этом содержат элементы разговорной лексики, медиа-политического жаргона, что создает более убедительный, неформальный тон публикаций и, в то же время, реализует функцию дискредитации;

- основными средствами выражения оценочных предикатов являются: риторические вопросы, эмоционально-экспрессивные выражения, разговорная лексика, метафоры, сравнения, повторы;

- аксиологические комментарии в отношении американских деятелей и реформы образования характеризуются сравнительно небольшой степенью экспрессивности. В подобных комментариях распространен прием либо конкретного указания на возможные пути решения проблем, либо призыв к переменам.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поставив своей целью изучение функционирования категории оценки в рамках стратегии дискредитации в отношении реформы образования и ее ключевых фигур в медийном дискурсе России и США, мы рассмотрели репертуар языковых средств, используемых в процессе формирования подобной оценки, а также выявили их лингвокультурные особенности или универсальность для медиа-дискурса двух стран. Это позволило решить поставленные в нашей работе задачи и определить направления дальнейшего исследования.

Исследование проводилось на стыке политической лингвистики, теории языковой личности, медиалингвистики и аксиологии, а также данных смежных гуманитарных наук (социологии, психологии, культурологии). Работа представляет комплексный подход к изучению функционирования оценки в рамках стратегии дискредитации в дискурсе СМИ.

В ходе работы нами были решены поставленные задачи:

- Уточнив ключевое для данного исследования понятие - дискурс, мы пришли к выводу, что, с учетом специфики работы, под последним будем понимать: совокупность тематически соотнесённых текстов, в то время как текст определяется как: результат речетворческого процесса, завершённый и объективированный в виде письменного документа.

- Обратившись к данным теории дискурса, мы рассмотрели некоторые классификации видов и жанров дискурса, выделив наиболее важные для данного исследования виды дискурса, это: медийный, политический и педагогический виды дискурса.

Рассмотрев определение и специфику указанных видов дискурса, мы описали сферу функционирования изучаемого материала и определили ее как слияние медийного и политического дискурсов, в условиях интерференции педагогического дискурса. В данных обстоятельствах, педагогический

дискурс, с одной стороны, определяет специфику материала и его понятийный аппарат, а, с другой, в случае противопоставления базовых педагогических ценностей и реальности, придает экспрессивность или пейоративный эффект публикациям, цель которых – дискредитация описываемого явления. Данные выводы нашли своё подтверждение в ходе практического анализа материала.

- Изучение теоретической базы настоящего исследования позволило сделать выводы о тесной связи стратегии дискредитации и оценки. Последняя, являясь базовым конструктом стратегии дискредитации, представляет наибольший интерес для данной работы. Обратившись к проблеме оценки, мы рассмотрели её взаимосвязь с оценочностью, описали элементы модальной рамки и типологию оценочных значений.

Анализ теоретического материала, а также особенностей объекта исследования позволили нам смоделировать алгоритм анализа оценочных речевых средств реализации стратегии дискредитации реформы образования и ее основных деятелей в медийном дискурсе.

- Согласно предложенному алгоритму, нами были установлены черты сходства и различия в выражении оценочного значения в русском и английском языках.

- Опираясь на лингвокультурные и теоретические данные, мы выявили факторы, обуславливающие сходства/различия в манифестации категории оценки и ее основных компонентов.

Выводы, к которым мы пришли в ходе анализа материала:

1. Рассматривая вопрос доминирующего вида оценки, отметим, что выделить подобный в русском медиа-политическом дискурсе представляется проблематичным, в виду доминирования случаев слияния деонтической, утилитарной, телеологической и экспрессивной оценок. Наблюдая подобную тенденцию и в американском дискурсе, мы можем выделить телеологическую оценку, как наиболее часто встречающуюся. Кроме того, к отличительным особенностям репрезентации рассматриваемых нами видов

оценок, является менее экспрессивный характер американских публикаций, а также отсутствием в США так называемой «идеальной» модели образования. К факторам, провоцирующим данные отличия, отнесем: особенности менталитета, политическое устройство и историю двух стран. Что касается оценки непосредственных деятелей реформы, и в России, и в США в их отношении наблюдается деонтическая оценка, причем с ухудшением значения, что говорит о недовольстве осуществляемой политиками деятельности.

2. Базовой педагогической ценностью, актуализирующейся в процессе оценки и в медиа - дискурсе России, и в медиа-дискурсе США являются знания. Между тем, особенности менталитета, политическая ситуация, влияние моды обуславливают противопоставление существующим в образовании реалиям таких ценностей: 1) в России – это вопросы патриотизма, сохранения уникальности нации и гуманизм, 2) в США преобладают вопросы дисциплины на уроках, образованности и профессионализма.

3. При создании речевого образа деятелей реформы образования в обеих странах важную роль играют официально-деловые клише, элементы разговорной речи, медиа – политический жаргон и профессионально-педагогические суждения. Вместе с тем, имеет место ряд особенностей манифестации указанных средств: так, официально - деловые клише в отношении американских реформаторов носят более обобщающий характер, что обусловлено организацией системы образования США, кроме того, наблюдается более неформальный стиль обращения к американским политикам.

4. Наиболее распространенные направления использования оценочных предикатов в основном являются похожими и в медиа-дискурсе России, и в медиа-дискурсе США. Отличительной особенностью американских публикаций можем назвать распространенное обращение авторов к авторитетным источникам, использование большого количества

статистических данных, наглядного материала (таблицы, диаграммы) и личных местоимений повышающие достоверность информации.

5. Аксиологические комментарии в отношении реформы образования обеих стран содержат эксплицитные или имплицитные указания не следовать сценарию реформы, но в русских комментариях, особенно в оценке педагогического сообщества, присутствуют открытые призывы менять существующую систему образования. Для американских публикаций характерно перечисление наиболее важных, по мнению автора, проблем и, как правило, ряд возможных путей решения. Кроме того, интересно отметить, что, несмотря на присутствие специфических сфер-мишеней аксиологических комментариев (например, тема реформирования РАН для России или преступность в школах для США), обусловленных особенностями системы образования, существует довольно много схожих тем, используемых и российскими, и американскими авторами. К последним отнесем: снижение уровня образованности учащихся, стандартизированные тесты, коммерциализация образования и падение авторитета учителя.

Исследование открывает перспективы дальнейшего изучения языковых механизмов формирования оценки в медиа-политическом дискурсе. Перспективным представляется:

- предложенный в исследовании алгоритм анализа специфики использования оценки в медиа-дискурсе может быть применен для других видов оценки;
- расширение спектра исследуемых дискурсов;
- сравнение образов политиков, создаваемые отечественными и зарубежными СМИ.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1) Азылбекова Г.О. Семантико-прагматические особенности утилитарной оценки (на материале русского и немецкого языков) : автореф.дис. ... канд. филол. наук. Тобольск, 2011. 25 с.
- 2) Алексеева Л. М., Мишланова С. Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2002. 200 с.
- 3) Антонова Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке : автореф. дис....канд. филол. наук. Саратов, 2007. 24 с.
- 4) Арсланова Е.Р. Функционирование дейксиса при реализации информационно-интерпретационной стратегии в немецкой политической речи // Челябинск: Вестник ЧелГУ № 17 (155) . 2009. С . 18-21.
- 5) Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 34 с.
- 6) Арутюнова Н. Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики. М.: Наука. 1984.С. 5–23.
- 7) Арутюнова Н. Д. Фактор адресата // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1989. Т.47. № 7. С. 45–53.
- 8) Арутюнова Н. Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
- 9) Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека: 2-е изд., испр. М., 1999. 896 с.
- 10) Балахонская Л. В. Прецедентные феномены как средство манипулирования в рекламном дискурсе // Слово. Семантика. Текст. СПб. 2002. С. 69-78.
- 11) Баранов А. Н. Парламентские дебаты: традиции и новации. М. : Знание, 1991 . 142 с.
- 12) Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики: монографія . – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. 308 с.
- 13) Бернштейн С.И. Язык радио. М., 1977. 43 с.

- 14) Бирюкова Н. С. Восприятие студентами прецедентных феноменов, используемых в современной политической коммуникации : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2005. 24 с.
- 15) Болдырев Н. Н. Структура и принципы формирования оценочных категорий // С любовью к языку: Сб. научных трудов. Москва-Воронеж: ИЯ РАН, Воронежский государственный университет. 2002. 492 с.
- 16) Бондарева Л. М. К проблеме типологии дискурса // Основные проблемы современного языкознания: сб. ст. Всероссийской конференции. Астрахань: Изд-во СРВ. 2007. С. 6–9.
- 17) Будаев Э.В. Становление когнитивной теории метафоры // Лингвокультурология. Вып. 1. Екатеринбург. 2007. С. 16-32.
- 18) Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политическом интердискурсе: монография / Урал. гос. пед. ун-т. 2-н изд., испр. и доп. Екатеринбург, 2006. 213 с.
- 19) Будаев Э.В., Чудинов А.П. Зарубежная политическая лингвистика: Учеб. пособие. М., 2008. 209 с.
- 20) Вагабова А.К. Оценочные предикаты в публицистической очерковой литературе: аспект антропоцентрической парадигмы: автореф.дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2006. 23 с.
- 21) Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
- 22) Васильева А.Н. Газетно - публицистический стиль речи. М.: Наука, 1982. 134 с.
- 23) Водак Р. Язык. Дискурс. Политика Текст. Волгоград: Перемена, 1997. 139 с.
- 24) Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. 228 с.
- 25) Вольф Е. М. Грамматика и семантика прилагательного (на материале иберо-романских языков). М.: Наука, 1972. 200 с.
- 26) Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Эдиториал УРСС, 2002. Изд. 2-е, доп. 280 с.

- 27) Ворошилова М.Б. Креолизированный текст в политическом дискурсе. // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2007. С. 73-78.
- 28) Ворожцова О. А. Лингвистическое исследование прецедентных феноменов в дискурсе российских и американских федеральных выборов (2003-2004 гг.): автореф. дис. ... канд. филол. наук . Екатеринбург, 2007. 25 с.
- 29) Гаврилова Е.Д. Оценка в межкультурной коммуникации. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Вып. № 2. Тамбов, 2008. С. 43-46
- 30) Гаджиев К. С. Политическая наука. М., 1994. 488 с.
- 31) Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 138 с.
- 32) Гришаева Л. И. Прецедентные феномены как культурные скрепы (к типологии прецедентных феноменов) // Феномен прецедентности и преемственность культур / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой, В. Т. Титова ; ВГУ. Воронеж, 2004. С. 18-25.
- 33) Гурочкина А. Г. Понятие дискурса в современном языкознании // Номинация и дискурс: межвузовский сборник научных трудов. Рязань: Изд-во РГПУ, 1999. С. 12-15.
- 34) Данилевская Н.В. Научный текст в аспекте интердискурсивного подхода // Вестник Пермского университета. Пермь, 2009. С. 18-22
- 35) Дахалаева Е.Ч. Интернет-комментарий и интернет-отзыв: параметры жанрового разграничения URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=16222> (дата обращения: 08.05.2016).
- 36) Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи) // Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2005. 288 с.
- 37) Добросклонская Т.Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Моск. ун-та, 2006. С. 21.
- 38) Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: вчера, сегодня, завтра //



Актуальные проблемы современной медиалингвистики и медиакритики в России и за рубежом / Сборник научных трудов. Белгород, 2014. С. 8-17

- 39) Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса. // Вестник ОГУ. 2006.Т. 1 (Гуманитарные науки). № 2.С. 52-56
- 40) Ежова Т.В. Логико-семантический анализ структуры педагогического дискурса. // Известия ВГСПУ. 2014 . № 1 (86). С. 4-7
- 41) Желтухина М. Р. Масс-медиаальная коммуникация: языковое сознание – воздействие – суггестивность // Язык. Сознание. Коммуникация : сборник статей. 2003. Вып. 24. С. 13–28.
- 42) Желтухина М.Р. Специфика речевого воздействия тропов в языке СМИ: Автореф. дисс ... д-ра филол.наук. М., 2004. 47 с.
- 43) Зайцева А.В. Типология текстов экологического дискурса ФРГ: автореф.дис. ... канд. филол. наук. Смоленск, 2014. 23 с.
- 44) Засурский Я.Н. Медiateкст в контексте конвергенции // Язык современной публицистики: сб. статей / сост. Г.Я. Солганик. 3-е изд. М.: Флинта: Наука, 2008. с. 7-12
- 45) Иванова И.В. Лингвокогнитивные средства репрезентации образа политического деятеля (в английских и американских средствах массовой информации) // Вестник МГЛУ. № 474. М., 2003. с. 47-60
- 46) Иванова И.В. Концептуальная метафора как средство формирования образа политического деятеля в англоязычной прессе.: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. 215 с.
- 47) Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: УССР, 2002. 284 с.
- 48) Иссерс О.С. Паша-"Мерседес", или речевая стратегия дискредитации.URL: <http://omsu.omskreg.ru/vestnik/articles/y1997-i2/a051/article.html> (дата обращения 7.05.2016)
- 49) Карасик, В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. Волгоград :

Перемена, 2000 (а). С. 5–20.

- 50) Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. 477 с.
- 51) Карасик В.И. Деонтическая оценка в поэтическом тексте // Язык, коммуникация и социальная среда. Вып.10. Воронеж: НАУКА-ЮНИ-ПРЕСС, 2012.С. 139-161
- 52) Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука,1987. С. 11-27
- 53) Караулов Ю. Н. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса// Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. С. 5–11.
- 54) Квашина В.В. Теоретические основы сопоставительного изучения категории оценки в разносистемных языках. // Вестник ЮГУ 2010 г. Выпуск 2 (17). С. 54–60
- 55) Ключев Е.В. Речевая коммуникация. М.: Наука, 1998. 315 с.
- 56) Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. М.: Знание, 1971. 57 с.
- 57) Красных В. В. Структура коммуникации в свете лингво-когнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст): дис. ... д-ра филол. наук. М., 1999. 463 с.
- 58) Кривенко Б.В. Язык массовой коммуникации: лексико - семиотический аспект. Воронеж: Издательство ВГУ, 1993. 136 с.
- 59) Кузьмина Н.А. Современный медиа - текст: учеб. пособие. М: ФЛИНТА, 2014. С. 414.
- 60) Кушнерук С. Л. Сопоставительное исследование прецедентных имен в российской и американской рекламе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2006. 24 с.
- 61) Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Актуальные проблемы современной лингвистики. М.: Флинта: Наука, 2006. С. 267-293

- 62) Леонтьев А.А. Педагогическое общение // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. № 1. М.: Знание, 1979. С. 3 - 22.
- 63) Макаров, М.Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
- 64) Маркелов, Т. В. Семантика и прагматика средств выражения оценки в русском языке // Филологические науки. М., 1995. № 3. С. 67-69
- 65) Марьянчик В.А. Аксиологическая структура медиа-политического текста (лингвостилистический аспект): автореф. дис. ... канд.филол.наук. Архангельск, 2013. 24 с.
- 66) Милованова, Ж. В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса. Волгоград: Перемена, 1998. С. 63-64.
- 67) Минемуллина А.Р. Оценочные прилагательные в языке современных средств массовой информации: Дис. ... канд. филол. наук – Киров, 2015. 264 с.
- 68) Миронова Н. Н. Оценочный дискурс: проблемы семантического анализа // Известия АН. Серия литературы и языка. М., 1997. Т. 56. № 4.С. 52–59
- 69) Михайлина А.Е., Лобанова Т. Н. Языковые механизмы дискредитации США в политических медиатекстах КНР. // Сборник Восточного центра. Хабаровск, 2013. С. 38 - 45
- 70) Михалёва О.Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. М.: Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2009. 256 с.
- 71) Михальская А.К. Педагогическая риторика // Речевое общение: специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т.; под. ред. А.П. Сковородникова. Вып. 8–9 (16–17). Красноярск, 2006. С. 170–173.
- 72) Нахимова Е. А. Прецедентные имена в президентском дискурсе // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2007. Вып. 2. С. 44 - 48.
- 73) Овсянникова М.А. Языковая репрезентация оценки в интернет-форуме как жанре спортивного дискурса (на материале современного английского языка): автореф. дис. ... канд.филол.наук. М., 2012. 25 с.
- 74) Олешков М.Ю. Основные параметры модели профессиональной коммуникации (на примере дидактического дискурса) //

Социокультурные проблемы в образовании. Межвуз. сб. науч. трудов. М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. С. 62–71.

- 75) Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: автореф. дис.... докт. филол. наук. Саратов, 2005. 48 с.
- 76) Перегулт Н.М., Сухоцкая Е.Б. О структуре понятия "политический дискурс" // Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета. Филологические науки. №2, 2013. с. 35 - 41.
- 77) Пеше М. Прописные истины. Лингвистика, семантика, философия / пер. с франц. Л. А. Илющечкиной // Квадратура смысла. М.: Прогресс, 1999. С. 225–290.
- 78) Пичугина В.К. Дискурс как педагогическое понятие. Методологический и эвристический потенциалы // Философия и методология образования. Волгоград, 2012. С. 25-28
- 79) Пронина Е.С. Языковые средства формирования образа женщины-политика в англоязычной прессе: дис. ...канд.филол. наук. М., 2014. 203 с.
- 80) Прохоров, Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. М.: Флинта: Наука, 2006. 326 с.
- 81) Рождественский Ю.В. Теория риторики. М.: Наука, 1997. 290 с.
- 82) Руженцева Н.Б. Дискредитирующие тактики и приемы в российском политическом дискурсе. Екатеринбург: УРГПУ, 2004. 288 с.
- 83) Рясина М.А. Стратегии политического медиа-дискурса (на материале электронных СМИ ФРГ): автореф. ... канд. филол. наук. Самара, 2013. 24 с.
- 84) Серио П. Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса / Пер. с франц. и португ. М.: Прогресс, 1999. С. 14-53.
- 85) Скворцова Е.В. Лексико-семантические аспекты ассиметрии положительной и отрицательной зон оценки (на материале русского и

- английского языков): автореф. ... канд. филол. наук. Орел, 2012. 24 с.
- 86) Сковородников А. П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии // Риторика. Лингвистика: сборник статей. Смоленск: СГПУ, 2004. Вып. 5. С. 5–12.
- 87) Солганик Г.Я. Лексика газеты. М., Высшая школа, 1980. 112 с.
- 88) Сорокин Ю. А. Прецедентные тексты : типология и функции // Известия Академии наук Туркменской ССР. Сер. общественных наук. 1989. С. 22-35
- 89) Степанова Н.В. Англоязычные экономические медиатексты кризисного периода: когнитивно-дискурсивный анализ: автореф. ...канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 2014. 22 с.
- 90) Стивенсон Ч. Некоторые прагматические аспекты значения // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1985. С. 217–218
- 91) Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики языковых единиц. М.: Наука, 1986. 144 с.
- 92) Темиргазина З.К. Оценочные высказывания в русском языке. Павлодар: Эко, 1999. 270с.
- 93) Фатеева Н. А. Феномен прецедентности и прецедентные феномены // Язык, сознание, коммуникация. М., 1998. 200 с.
- 94) Фуко М. Археология знания. Киев : Ника-центр, 1996. 207 с.
- 95) Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. 448 с.
- 96) Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 248 с.
- 97) Чернявская В.Е. Текст в медиальном пространстве. М.: Либроком, 2013. 232 с.
- 98) Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учебное пособие. М.: Флинта,

2006. 256 с.

- 99) Чудинов А.П. Метафорическое моделирование действительности в политическом нарративе // С любовью к языку: Сб. науч. трудов. Посвящается Е.С. Кубряковой. Москва - Воронеж: ИЯ РАН, Воронежский государственный университет, 2002. С. 298-302
- 100) Хабекирова З.С. Стратегия дискредитации и приемы ее реализации в политическом дискурсе демократической оппозиции. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-diskreditatsii-i-priemy-ee-realizatsii-v-politicheskom-diskurse-demokraticheskoy-oppozitsii> (дата обращения 7.05.2016)
- 101) Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 208 с.
- 102) Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса. Волгоград : Перемена, 2000. 368 с.
- 103) Шерковин Ю.А. Массовая коммуникация // Философский энциклопедический словарь. М. 1983. С. 348
- 104) Шилихина К.М. Ироническое выражение деонтической оценки в общественно-политическом дискурсе. // Политическая лингвистика. Воронеж, 2013. Вып. № 1 (43). 121-127 с.
- 105) Шкиль О.О. Телеологическая оценка в русском языке: опыт анализа отдельных репрезентаций // Вестник ТГУ. Томск, 2010. Вып. № 331
- 106) Шмелёв Д.Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. М., 1977. 159 с.
- 107) Якушина, Р. М. Динамические параметры оценки: (На материале современного английского языка): дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2003. 179 с.
- 108) Bell A. The Language of News Media. Oxford, Blackwell, 1991. 159 p.
- 109) Chomsky N. Language and Politics. Montreal: Black Rose Books, 1988. 779 p.
- 110) Dijk T.A. van Prejudice in Discourse: An Analysis of Ethnic Prejudice in

- Cognition and Conversation. - Amsterdam & Philadelphia: J. Benjamins Co., 1984. 170 p.
- 111) Dijk, T.A. van. Ideology: A Multidisciplinary Approach: Sage, 1998. 374 p.
- 112) Dijk, T.A. van. Introduction: Discourse and Domination // Discourse and Power. N. Y.: Palgrave Macmillan, 2008. P. 1-26
- 113) Fairclough, N. Critical discourse analysis: The critical study of language. L.: Longman, 1995. 263 p.
- 114) Fairclough, N. Critical Discourse Analysis // Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2. Discourse as Social Interaction. L.: Thousand Oaks, 1996. P. 237-240.
- 115) Fairclough N. Language and Power. London, Longman, 1989. 230 p.
- 116) Fairclough, N. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research. London: Routledge. 2003. 270 p.
- 117) Fowler R. Language in the News: Discourse and Ideology in the Press. London, Routledge, 1991. 180 p.
- 118) Laclau E., Mouffe. Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics. London: Verso, 2001. 134 p.
- 119) Lakoff G. Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think. University of Chicago Press, 2002. 413 p.
- 120) Montgomery M. Introduction to Language and Society. London, 1992. 304 p.
- 121) Schiffrin, D. Approaches to Discourse. Oxford; Cambridge, Mass.: Basil Blackwell, 1994. 470 p.
- 122) Sinclair J, Coulthar R., Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils. L., 1979. 226 p.
- 123) Stevenson, Ch. Ethics and Language. New – Haven: Yale Univ. Press, 1960. 188 p.
- 124) Wodak, R. Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis // Handbook of Pragmatics. Amsterdam; Philadelphia, 1995. 209 p.**

## ИСТОЧНИКИ МАТЕРИАЛА

- 1) Бояринцев В.И., Самарин А.Н. Терминаторы науки и образования URL: [http://www.zanauku.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9742&Itemid=35](http://www.zanauku.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=9742&Itemid=35) (дата обращения: 7.05.2016)
- 2) Бьюкенен П. Правые и ~~не~~правые. Как неоконсерваторы заставили нас забыть о рейгановской революции и повлияли на Президента Буша: пер. с англ. М.: АСТ, 2006. 348 с.
- 3) Васильев С.Ф. Реформа образования в России в контексте глобализации: поход против знаний. URL: <http://new.elib.altstu.ru/disser/stat/Vasiliev-2013ref.pdf> (дата обращения: 7.05.2016)
- 4) Гаврилова И.Н. Проблемы реформирования образования в современной России URL: <file:///C:/Users/samsung/Downloads/problemy-reformirovaniya-obrazovaniya-v-sovremennoy-rossii.pdf> (дата обращения: 7.05.2016)
- 5) Кофанов С.В. Модернизация высшего профессионального образования в России: расхождение цели и результатов// Вестник МГСУ.М., 2012. № 12. С. 288-294
- 6) Кузбасский С. Платное среднее образование будет, но не сразу. URL: <http://www.zavuch.ru/news/4549/#sthash.CGUtZ9Dk.dpbs> (дата обращения 7.05.2016).
- 7) Манохин И.В., Чащихин Б.Д. Реформирование американской системы образования // Вестник МГЛУ. Вып. № 2 (713). М, 2015. С. 165-183.
- 8) Мусаелян Л.А. Есть ли стратегия в российских реформах образования? // Современные проблемы науки и образования. 2012. URL: [www.science-education.ru/101-5512](http://www.science-education.ru/101-5512) (дата обращения 7.05.2016).
- 9) Паламарчук О.Т. Образование в тисках реформ // Теоретические и практические проблемы современного образования. Матер. IV научно-практ. конф. Краснодар, 2015. С. 64-73
- 10) Панов В. «Семья» министра искоренения наук. URL: [http://www.zanauku.ru/?option=com\\_content&task=view&id=6824&Itemid=31](http://www.zanauku.ru/?option=com_content&task=view&id=6824&Itemid=31) (дата обращения 7.05.2016).



- 11) Семенко В. Реформа образования или война на уничтожение. URL: <http://amin.su/content/analitika/9/1077> (дата обращения 7.05.2016)
- 12) Фурсов А. «Реформа» образования в России сквозь социальную и геополитическую призму. URL: [http://ruskline.ru/analitika/2011/11/07/reforma\\_obrazovaniya\\_v\\_rossii\\_skvoz\\_socialnuyu\\_i\\_geopoliticheskuyu\\_prizmu/](http://ruskline.ru/analitika/2011/11/07/reforma_obrazovaniya_v_rossii_skvoz_socialnuyu_i_geopoliticheskuyu_prizmu/) (дата обращения 7.05.2016)
- 13) Черных А. Министр из стали и сплавов// Журнал "Огонек" №48, М., 2012, С. 16
- 14) Boyd N. A Nation At Risk: Summary & Effects On Education. URL: <http://study.com/academy/lesson/a-nation-at-risk-summary-effects-on-education.html> (дата обращения 7.05.2016)
- 15) Cook L. U.S. Education: Still Separate and Unequal. URL: <http://www.usnews.com/news/blogs/data-mine/2015/01/28/us-education-still-separate-and-unequal> (дата обращения 7.05.2016)
- 16) Korte G. The Every Student Succeeds Act vs. No Child Left Behind: What's changed? URL: <http://www.usatoday.com/story/news/politics/2015/12/10/every-student-succeeds-act-vs-no-child-left-behind-whats-changed/77088780> (дата обращения 7.05.2016)
- 17) Mulholland G. The Case Against Standardized Testing. URL: <http://harvardpolitics.com/united-states/case-standardized-testing> (дата обращения 7.05.2016)
- 18) Schoen J.W. Why does a college degree cost so much? URL: <http://www.cnbc.com/2015/06/16/why-college-costs-are-so-high-and-rising.html#> (дата обращения 7.05.2016)
- 19) Tavernise S. Education Gap Grows Between Rich and Poor, Studies Say. URL: [http://www.nytimes.com/2012/02/10/education/education-gap-grows-between-rich-and-poor-studies-show.html?\\_r=2](http://www.nytimes.com/2012/02/10/education/education-gap-grows-between-rich-and-poor-studies-show.html?_r=2) (дата обращения 7.05.2016)
- 20) White D. Pros&Cons of the No Child Left Behind Act. URL: [http://usliberals.about.com/od/education/i/NCLBProsCons\\_2.htm](http://usliberals.about.com/od/education/i/NCLBProsCons_2.htm) (дата обращения 7.05.2016)

## СПИСОК СПРАВОЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1) ABBYY Lingvo.ru URL: <http://www.lingvo-online.ru/ru> (дата обращения 7.05.2016)
- 2) Большой юридический словарь. Под ред. А.Я. Сухарева, В.Е. Крутских. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Инфра, 2003. 704 с.
- 4) Стилистический энциклопедический словарь русского языка. Под ред. М. Н. Кожинной. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2006. 696 с.
- 5) Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Наука, 1990. С. 303.